



Universidade de Aveiro Secção Autónoma de Ciências da Saúde
2013

**INÊS RIBEIRO
CADÓRIO**

**ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE
CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR**



**INÊS RIBEIRO
CADÓRIO**

**ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE
CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Marisa Lobo Lousada, Professora Adjunta da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha tia Carminda, pela sua admirável força de viver.

o júri

presidente

Prof. Doutora Rosa Lúdia Torres do Couto Coimbra e Silva
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

vogais

Prof. Doutora Joana Antonieta Barbosa Ferreira da Rocha
Professora Auxiliar da Universidade Fernando Pessoa

Prof. Doutora Marisa Lobo Lousada
Professora Adjunta da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Marisa Lousada, por ter acreditado em mim.

À Professora Doutora Andreia Hall, pela orientação na área estatística.

À minha família e amigos, pela compreensão nos momentos mais exigentes.

À família Erasmus, pelos momentos de biblioteca e tantos outros inesquecíveis.

Aos diretores dos agrupamentos de escolas selecionados para este estudo, por terem aprovado o projeto.

Às coordenadoras e professoras titulares das turmas escolhidas, pela disponibilidade em cooperar.

A todas as crianças que participaram neste estudo e respetivos cuidadores pelo contributo fundamental.

palavras-chave

Desenvolvimento da Linguagem, Crianças, Género, Idade, Meio, Estatuto Socioeconómico (ESE).

resumo

O presente trabalho tem como objetivo principal fornecer dados de referência sobre as competências de compreensão auditiva e de expressão verbal oral nos domínios da semântica e morfossintaxe, e metalinguagem nos domínios da semântica, morfossintaxe e fonologia de crianças em idade escolar. O estudo pretende, também, analisar a influência de variáveis extralinguísticas (e.g., género, idade, meio, ESE e método de alfabetização) no desenvolvimento linguístico das crianças.

A amostra é constituída por 80 crianças falantes do Português Europeu, com idades compreendidas entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses e com um desenvolvimento linguístico normal.

Na fase de pré-avaliação foram utilizados dois instrumentos: um questionário de caracterização sociocultural dirigido aos professores titulares e um questionário de caracterização socioeconómica dirigido aos cuidadores das crianças. A recolha de dados foi efetuada através do Teste de Linguagem – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar (TL-ALPE).

Os dados obtidos mostram que: as crianças do género feminino apresentaram um melhor desempenho em todos os domínios avaliados; o grupo de crianças mais velhas obteve melhores resultados comparativamente ao grupo de crianças mais novas, em todos os domínios analisados; as crianças residentes em meio urbano evidenciaram um desempenho superior na maioria dos domínios quando comparadas com as crianças de outros meios; e as crianças provenientes de famílias com estatuto socioeconómico elevado e médio-elevado apresentaram um nível linguístico superior em todos os domínios considerados. Contudo, apenas se registaram diferenças estatisticamente significativas: entre géneros, na área da semântica, na morfossintaxe e no total global; entre grupos etários, nas áreas da morfossintaxe, da metalinguagem e no total global; e entre grupos socioeconómicos, em todas as áreas avaliadas. Este estudo contribui para a obtenção de dados de referência sobre o desenvolvimento linguístico típico em idade escolar, destacando competências chave que por serem adquiridas na faixa etária avaliada devem ser tidas em conta aquando da construção de novos instrumentos de avaliação.

keywords

Language Development, Children, Gender, Age, Ecological Setting, Socioeconomic Status (SES).

abstract

The present study reports reference data about receptive and expressive language skills in the domains of semantics and morphosyntax, and metalanguage in the domains of semantics, morphosyntax and phonology of school-age children. Moreover, the study focuses on analyzing the influence of extralinguistic variables (e.g., gender, age, ecological setting, SES and reading method) on linguistic development.

The current research addressed these aims by assessing 80 European Portuguese-speaking children, aged 6.0 – 6.11 years, with typical development. Two instruments were used in the pre-assessment phase: a sociocultural characterization query addressed to the teachers and a socioeconomic characterization query addressed to the caregivers. Data were collected through the Teste de Linguagem – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar (TL-ALPE).

The results indicate that: female children showed better performance in every assessed domain; older children group scored better results than the younger children group in every domain considered; children living in urban areas presented higher success percentages in the majority of the domains; and children coming from high and middle-high class showed better outcomes in every domain.

However, statistical significant differences were only found: between gender groups, in the semantics domain, morphosyntax domain and total; between age groups, in the morphosyntax domain, metalanguage and total; between socioeconomic groups, in every domain.

This study contributes to obtain reference data about the typical linguistic development in school-age children, highlighting key-competences acquired in the age range assessed that should be taken into account for the construction of new assessment instruments.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
1.1 MOTIVAÇÕES DO ESTUDO	1
1.2 OBJETIVOS E FINALIDADES	2
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	2
CAPÍTULO 2: ESTADO DA ARTE	3
2.1 COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E FALA	3
2.2 PRINCIPAIS TEORIAS EXPLICATIVAS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	3
2.3 AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	4
2.3.1 DOMÍNIO DA SEMÂNTICA.....	4
2.3.2 DOMÍNIO DA MORFOLOGIA	6
2.3.3 DOMÍNIO DA SINTAXE	7
2.3.4 DOMÍNIO DA FONOLOGIA	9
2.3.5 DOMÍNIO DA PRAGMÁTICA.....	13
2.4 FATORES EXTRALINGUÍSTICOS NA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	15
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	21
3.1 INTRODUÇÃO	21
3.2 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	21
3.3 DESENHO DE INVESTIGAÇÃO	22
3.4 ASPETOS ÉTICOS E DEONTOLÓGICOS	22
3.5 INSTRUMENTOS DE PRÉ-AVALIAÇÃO.....	22
3.6 AMOSTRA.....	23
3.7 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	24
3.8 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	25
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	27
4.1 INTRODUÇÃO	27
4.2 COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS	27
4.3 GÊNERO	28
4.4 FAIXA ETÁRIA	29
4.5 MEIO.....	31
4.6 ESTATUTO SOCIOECONÓMICO.....	33
4.7 MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO	36
CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	37
5.1 INTRODUÇÃO	37
5.2 GÊNERO	37
5.3 FAIXA ETÁRIA	38
5.4 MEIO.....	39
5.5 ESTATUTO SOCIOECONÓMICO.....	39
5.6 MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO	40
CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES.....	43
6.1 INTRODUÇÃO	43
6.2 CONCLUSÕES	43
6.3 LIMITAÇÕES	43
6.4 TRABALHO FUTURO	43
BIBLIOGRAFIA	45
APÊNDICE I: CARTA DE APRESENTAÇÃO E PEDIDO DE APROVAÇÃO DO PROJETO.	57
APÊNDICE II: FOLHA DE INFORMAÇÃO AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO.	59

APÊNDICE III: FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	61
APÊNDICE IV: QUESTIONÁRIO DE CARATERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL.	63
APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO DE CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA.	66
APÊNDICE VI: CLASSIFICAÇÃO DA CONDIÇÃO SOCIOECONÓMICA.	68
APÊNDICE VII: COMPETÊNCIAS DOMINADAS E EM FASE DE AQUISIÇÃO NAS CRIANÇAS AVALIADAS.....	70
ANEXO I: DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS AVALIADAS PELO TL-ALPE.	72
ANEXO II: FOLHA DE REGISTO DO TL-ALPE.	73
ANEXO III: APROVAÇÃO DE INQUÉRITO EM MEIO ESCOLAR	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Média do vocabulário expressivo das crianças dos 12 aos 84 meses de idade, adaptado de Gard, Gilman & Gorman (1993), Paul (2001), e Bassano, Mmaillochon & Eme (1998).	6
Figura 2 – Comprimento médio dos enunciados das crianças entre os 12 e os 60 meses de idade. Adaptado de Gard et al. (1993) e Paul (2001).	9
Figura 3 – Progressão da inteligibilidade do discurso das crianças entre os 24 e os 60 meses de idade. Adaptado de Paul (2001).	11
Figura 4 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável gênero com o total obtido nos domínios da semântica e morfossintaxe.	28
Figura 5 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável gênero com o total obtido no domínio da metalinguagem e total global.	29
Figura 6 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável faixa etária com os domínios da semântica e morfossintaxe.	30
Figura 7 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável faixa etária com o domínio da metalinguagem e total global.	30
Figura 8 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável meio com os domínios da semântica e morfossintaxe.	32
Figura 9 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável faixa etária com o domínio da metalinguagem e total global.	32
Figura 10 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável estatuto socioeconómico com os domínios da semântica e morfossintaxe.	34
Figura 11 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável estatuto socioeconómico com o domínio da metalinguagem e total global.	35
Figura 12 – Caixa de bigodes ilustrativa dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável método de alfabetização com a área da consciência fonológica.	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade de supressão dos processos fonológicos para o PE. Adaptado de Mendes <i>et al.</i> (2013) e de Lousada, Mendes, Valente e Hall (2012).	11
Tabela 2 – Faixa etária em que 75% das crianças produziram corretamente as consoantes. Adaptado de Lousada, Mendes, Valente e Hall (2012) e Mendes, Afonso, Lousada e Andrade (2013).	12
Tabela 3 – Distribuição amostral para as variáveis género, faixa etária e meio.	24
Tabela 4 – Composição do agregado familiar e estatuto socioeconómico.	24
Tabela 5 – Resultados obtidos para a variável género nos domínios da semântica, morfossintaxe, metalinguagem e total global.	28
Tabela 6 – Resultados obtidos para a variável faixa etária nos domínios da semântica, morfossintaxe, metalinguagem e total.	29
Tabela 7 – Resultados obtidos para a variável meio nos domínios da semântica, morfossintaxe, metalinguagem e total.	31
Tabela 8 – Comparações múltiplas para a variável meio.	33
Tabela 9 – Resultados obtidos para a variável estatuto socioeconómico nos domínios da semântica, morfossintaxe, metalinguagem e total.	34
Tabela 10 – Comparações múltiplas para a variável estatuto socioeconómico.	35
Tabela 11 – Resultados obtidos para a variável método de alfabetização no domínio da consciência fonológica.	36

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

A linguagem oral é uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados e é o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento (Pereira & Viana, 2003).

A educação, enquanto motor de desenvolvimento integral (psicomotor, intelectual e social), exerce um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem das crianças, complementando a ação da família e da comunidade. É em idade pré-escolar que se registam as maiores conquistas a nível linguístico, assistindo-se a uma evolução rápida e proeminente, que contrasta com a lenta progressão observada em idade escolar (Nippold, 2006).

No início do 1.º Ciclo do Ensino Básico é esperado que a criança domine o sistema linguístico nos seus diferentes subsistemas: semântica; morfologia; sintaxe; fonologia; e pragmática. O conhecimento implícito das regras destes subsistemas, adquirido ao longo dos anos que antecedem a idade escolar, vai assumindo uma natureza cada vez mais consciente, isto é, explícita, servindo de base à aprendizagem escolar (Sua Kay & Santos, 2006).

O 1.º Ciclo proporciona à maioria das crianças o primeiro contacto com um modelo de educação formal, constituindo uma etapa determinante no seu percurso académico. Apesar de as crianças transitarem para o 1.º Ciclo com diferentes níveis de competências de compreensão e expressão verbal oral, é a linguagem adquirida até então, decorrente das suas experiências de vida quotidiana, que vai constituir o ponto de partida na aprendizagem da literacia ao longo de todo o processo de alfabetização (Education, 2001).

A escola enquanto instituição educativa assume, desta forma, uma grande responsabilidade no que respeita ao desenvolvimento continuado da oracia dos alunos, sendo a sua promoção particularmente necessária nos níveis iniciais de escolaridade (Pereira & Viana, 2003).

1.1 Motivações do Estudo

Os principais marcos do desenvolvimento da linguagem estão atualmente descritos em diversos estudos realizados para as diferentes línguas do mundo. Embora existam diferenças entre as várias línguas e o ritmo de desenvolvimento seja característico de cada criança, são conhecidos padrões de aquisição universais (Ferreira, 2008; Guerreiro, 2007; Mok & Lam, 2011). Todavia, quando se trata de desenvolvimento linguístico, há uma maior quantidade de informação acessível referente ao desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, comparativamente ao desenvolvimento de crianças em idade escolar (Rebelo & Vital, 2006), muito provavelmente porque durante vários anos se admitiu que o desenvolvimento da linguagem estivesse concluído entre os 5 e os 6 anos de idade. Mais recentemente, contudo, tem-se verificado que grande parte do desenvolvimento linguístico ocorre durante a idade escolar, pelo que este não se encontra concluído em nenhuma idade específica, na medida em que não existe um ponto de término definido (Nippold, 1998).

Face a isto, a principal motivação para a realização deste estudo prende-se com a escassez de dados de referência, sob a forma de informação sistematizada, relativos ao desenvolvimento linguístico das crianças falantes do Português Europeu (PE) (Sim-Sim, 2006), com idades compreendidas entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses.

A existência de dados de referência que caracterizem o desenvolvimento linguístico das crianças é essencial para estabelecer um diagnóstico de Perturbação de Linguagem, com base em parâmetros precisos de comparação (Rice, Wexler, & Hershberger, 1998). No

âmbito da prática clínica do Terapeuta da Fala, é fundamental conhecer o desenvolvimento linguístico normal nos seus diferentes domínios, para se poder identificar uma alteração à norma e, conseqüentemente, planear uma intervenção adequada e eficaz.

Por outro lado, os estudos sobre a influência de algumas variáveis demográficas (e.g., género, idade, estatuto socioeconómico) no desenvolvimento linguístico das crianças são inconclusivos (Reynolds & Fish, 2010), o que contribuiu, igualmente, para a escolha do tema e definição das hipóteses de investigação.

1.2 Objetivos e Finalidades

O objetivo geral deste estudo é fornecer dados de referência sobre as competências de compreensão auditiva e de expressão verbal oral nos domínios da semântica e morfossintaxe, e metalinguagem nos domínios da semântica, morfossintaxe e fonologia, de crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses, com desenvolvimento linguístico normal.

Como objetivos específicos, pretende-se analisar a influência de variáveis extralinguísticas como o género, a idade, o meio e o estatuto socioeconómico no desenvolvimento linguístico das crianças em estudo. Pretende-se, ainda, compreender a influência do método de alfabetização no desenvolvimento da consciência fonológica.

Tem-se, assim, como propósito contribuir para o conhecimento acerca do desenvolvimento linguístico típico no PE, através da disponibilização de dados de referência, que poderão ser de utilidade para terapeutas da fala, linguistas, educadores de Infância, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, psicólogos e demais profissionais que por esta área mostrem especial interesse.

1.3 Organização da Dissertação

O presente trabalho encontra-se dividido em seis capítulos. Neste primeiro capítulo (Introdução) apresentam-se as motivações do estudo, definem-se os objetivos a que este se propõe e descreve-se a estrutura da dissertação. No segundo capítulo referente ao Estado da Arte, é feita uma breve análise de conceitos, onde se distingue comunicação, de linguagem, e fala. De seguida, são descritos os principais modelos teóricos que procuram explicar o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Neste capítulo são, ainda, referidas as cinco áreas que compõem o sistema linguístico. Por fim, faz-se referência à influência de variáveis extralinguísticas no desenvolvimento da linguagem. No terceiro capítulo que contempla a Metodologia, colocam-se as hipóteses de investigação, descreve-se o desenho de investigação, indicam-se os aspetos éticos e deontológicos considerados, define-se a amostra e expõem-se os instrumentos de avaliação, bem como os procedimentos seguidos na recolha e análise de dados. O quarto capítulo inclui a apresentação dos resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de recolha de dados. O quinto capítulo diz respeito à discussão dos resultados: verifica-se a comprovação ou não das hipóteses inicialmente definidas, os resultados obtidos são confrontados com resultados de estudos anteriores e levantam-se potenciais fatores explicativos dos dados obtidos. No sexto e último capítulo são apresentadas as conclusões do trabalho, seguindo-se as limitações do estudo e finalmente algumas sugestões para futuros trabalhos de investigação que possam dar continuidade ao tema que aqui se trata.

CAPÍTULO 2: ESTADO DA ARTE

2.1 Comunicação, Linguagem e Fala

Por comunicação humana entende-se o processo ativo através do qual as pessoas trocam informação com o intuito de influenciar o comportamento do outro, sendo para tal necessário um transmissor que codifique ou formule a mensagem e um recetor que a descodifique ou compreenda (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002). Nos seres humanos, esta comunicação é estabelecida através da linguagem (Coelho, 2010).

Segundo a American Speech-Language-Hearing Association (1982), a linguagem é um sistema dinâmico e complexo de símbolos convencionados que permite receber e transmitir informação, de forma a estabelecer um processo de comunicação, tendo implícitas áreas específicas para a compreensão e produção. Por sua vez, a consciencialização e o controlo que visam o processamento da informação linguística são designados por metalinguagem. As crianças evidenciam possuir capacidades metalinguísticas a partir do momento em que assumem uma perspectiva distanciada e não holística do conhecimento da língua (Duarte, 2010).

Na sequência dos conceitos apresentados, torna-se relevante fazer a distinção das duas vertentes da linguagem: compreensão e produção. A primeira envolve a receção e descodificação de uma cadeia de sons e a respetiva interpretação, de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico. Já a segunda diz respeito à estruturação da mensagem, codificada de acordo com as regras de um determinado sistema e materializada sob a forma de articulação de cadeias fónicas na linguagem oral, sequência de gestos na língua gestual ou sequencialização de sinais gráficos na escrita (Sim-Sim, 1995).

A forma mais comum de produção de linguagem é a fala, uma forma de comunicação que se ocupa da transmissão da mensagem de modo oral e verbal (Franco, Reis, & Gil, 2003). Os processos implícitos ao ato de fala são complexos e o seu controlo envolve, fundamentalmente, o sistema nervoso central. Este organiza a estrutura subjacente ao enunciado linguístico e desencadeia processos de planeamento e coordenação de atividades motoras que, enviados ao sistema periférico ativam os mecanismos de produção (Franco, et al., 2003; Vitto & Feres, 2005).

No conceito de linguagem podem-se distinguir, ainda, dois processos: o de aquisição da linguagem e o de desenvolvimento da linguagem. Sim-Sim (1998) defende que a aquisição da linguagem constitui uma capacidade da espécie humana, independente da raça e da cultura de cada grupo social, que se traduz no processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, através da exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. Por outras palavras, a aquisição implica a apreensão das regras específicas do sistema linguístico no que concerne à forma, ao conteúdo e ao uso da língua. A mesma autora considera como desenvolvimento da linguagem, o conjunto de alterações no conhecimento da língua que ocorrem durante o período de aquisição da linguagem.

2.2 Principais Teorias Explicativas da Aquisição da Linguagem

Com mais ou menos seguidores, muitas são as propostas teóricas que procuram explicar, de forma consistente e global, o fenómeno de aquisição da linguagem na criança (Afonso, 2011). As teorias sobre a aquisição da linguagem, de um modo geral, têm em consideração questões fundamentais como: o papel do conhecimento inato em oposição ao papel da experiência; a universalidade em oposição ao efeito da língua ambiente; e a

homogeneidade e a regularidade na aquisição em oposição ao comportamento variável e individual (Guimarães, 2008).

A *teoria behaviorista*, defendida por Skinner, preconiza que o comportamento verbal é aprendido através da exposição ao meio ambiente, estando subjacentes mecanismos comportamentais como estímulo, resposta, imitação e reforço. Quer isto dizer que as crianças nascem como “tábulas rasas” e a aprendizagem decorre da interação com o meio (Guasti, 2002; Scarpa, 2001; Skinner, 1957; Tomasello, 2000b).

A *teoria inatista*, impulsionada por Chomsky, enuncia que o conhecimento linguístico é adquirido face à existência de uma capacidade específica, geneticamente programada – “núcleo fixo inato”. Seguindo esta perspectiva, as crianças nascem já com faculdades mentais que proporcionam o desenvolvimento da linguagem em condições favoráveis (Chomsky, 1959; Costa & Santos, 2003; Justi & Araujo, 2004).

A *teoria cognitivista*, fomentada principalmente por Piaget, determina que a linguagem é um instrumento de pensamento que tem por base as capacidades cognitivas. De acordo com esta corrente de pensamento, ao desenvolvimento da linguagem das crianças subjaz o desenvolvimento da sua inteligência e raciocínio (Piaget, 2002).

Finalmente, a *teoria de princípios e parâmetros*, também proposta por Chomsky, porém numa fase posterior, pressupõe a existência de um conjunto de princípios universais inatos e parâmetros fixados pela experiência. À luz desta teoria, as crianças nascem dotadas de uma gramática universal (GU), responsável pelo percurso da aquisição da linguagem, sendo esta possível independentemente das limitações do ambiente (Chomsky, 1986; Faria, Pedro, Duarte, & Gouveia, 1996; Ferreira, 2008; Raposo, 1992).

2.3 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

Com base na literatura, sabe-se que crianças provenientes de diferentes culturas e expostas a diferentes línguas parecem seguir o mesmo percurso global de desenvolvimento da linguagem, sendo possível identificar uma linha contínua e sequencial de evolução, bem como períodos cruciais, apesar das diferenças individuais (Afflerbach, 1998; Cervera-Mérida & Ygual-Fernández, 2003; Ferreira, 2008; Nogueira, Fernández, Porfírio, & Borges, 2000; Sim-Sim, 2006). No âmbito do conhecimento dos marcos ou etapas que determinam a progressão natural do desenvolvimento linguístico surge a possibilidade de estudar os diferentes domínios da linguagem separadamente ou nas suas relações, já que todos os domínios estão intimamente relacionados ao longo de todo o processo (Reed, 1992). Neste trabalho, os domínios serão apresentados separadamente.

As cinco componentes estruturais que constituem o sistema linguístico são: semântica – estudo do significado das palavras e das suas relações; morfologia – estudo da estrutura interna das palavras e das relações que se podem estabelecer entre palavras; sintaxe – estudo da estrutura das frases e das regras a que essa estrutura obedece; fonologia – estudo dos sons e da sua combinação para formar padrões sonoros; e pragmática – estudo do uso da linguagem em contextos sociais (Ball, Muller, & Rutter, 2010; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002; Brandone, Salkind, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006; Mateus, 1990; Shipley & McAfee, 2008).

2.3.1 Domínio da Semântica

Antes mesmo de surgirem as primeiras palavras, entre os 4 e os 6 meses de idade, emerge o conhecimento categorial (Ozcan, 2012). Aos 6 meses de idade, as crianças com desenvolvimento típico da linguagem são capazes de associar palavras novas aos respetivos referentes quando estes estão presentes no seu campo visual (Baldwin, 1991) e

aos 7 meses, distinguem as propriedades estáticas e dinâmicas dos objetos (Pauen & Trauble, 2009).

As primeiras palavras a surgir no inventário lexical das crianças são produzidas aproximadamente aos 12 meses de idade (Brooks & Meltzoff, 2008; Gândara & Befi-Lopes, 2010) e tendem a representar nomes de pessoas familiares, animais de estimação e objetos de interesse. Estas são utilizadas em situações de jogo comunicativo, atividades de vida diária ou mesmo interações de caráter afetivo (Chapman, 1988, 2000). Entre os 12 e os 18 meses de idade, é possível identificar um conjunto de papéis temáticos que marcam o período holofrásico: agente; ação; objeto; locativo; posse; rejeição; desaparecimento; ausência; e negação (Mateus, Brito, Duarte, & Faria, 2003; Paul, 2001).

Até aos 18 meses, a compreensão do significado das palavras ainda requer o suporte do contexto (Paul, 2001). Quanto mais concreto é o referente, mais facilmente a palavra é apreendida pelo contexto, pelo que há sempre maior facilidade na aquisição de substantivos, verbos e adjetivos, por parte das crianças (Barbosa, 2005; Bloom, 2001; D'Odorico & Fasolo, 2007). Outro fator que influencia a ordem de aquisição lexical é a frequência das palavras na língua, isto é, a aquisição de palavras de elevada frequência antecede a aquisição de palavras de baixa frequência (German & Newman, 2004).

Apesar de numa fase inicial se verificar alguma morosidade no processo de crescimento lexical, por volta dos 18 meses de idade a situação inverte-se, dando lugar a uma explosão na aquisição do vocabulário produtivo (Bloom, 2001).

Entre os 18 e os 24 meses de idade, a representação lexical possui já um elevado grau de detalhe (Swingley & Aslin, 2000). As crianças compreendem e produzem combinações de duas palavras de conteúdo, expressando funções semânticas que envolvem: agente e ação; agente e objeto; ação e objeto; ação e espaço onde decorre a ação; entidade e local; detentor e objeto de posse; elemento demonstrativo e entidade; atributo e entidade (Paul, 2001). Gradualmente, as crianças vão sendo capazes de expandir e diversificar as relações inicialmente estabelecidas (Sua Kay & Tavares, 2008).

Aos 24 meses de idade, as crianças aprendem e produzem novos vocábulos relativos a objetos e ações, sem que o referente esteja presente no seu campo visual (Akhtar & Tomasello, 1996; Paul, 2001). A compreensão e uso de perguntas acerca de objetos, pessoas e acontecimentos simples do quotidiano com os respetivos marcadores interrogativos (e.g., “o que?”, “quem?”, “onde?”) observa-se entre os 24 e os 30 meses de idade (Paul, 2001). Por sua vez, a compreensão e produção de questões iniciadas pelo marcador interrogativo “porquê?” surge mais tarde, entre os 30 e os 36 meses, assim como a identificação e utilização de advérbios e locuções adverbiais de lugar (e.g., “em cima”, “em baixo”, “dentro”, “fora”) (Paul, 2001).

Entre os 36 e os 42 meses de idade, as crianças passam a ser proficientes na identificação das cores primárias (Chapman, 1988, 2000; Miller, 1981). Também a par do aperfeiçoamento da classe dos verbos (Skipp, Windfuhr, & Conti-Ramsden, 2002; Tomasello, 2000b), emerge a compreensão e uso de formas delicadas para fazer pedidos (e.g., uso de verbos modais como “posso?”), indicadores de maior sofisticação nas trocas comunicativas (Sua Kay & Tavares, 2008).

Posteriormente, na faixa etária entre os 42 e os 48 meses, verifica-se o aparecimento das questões iniciadas por advérbios interrogativos de tempo e de modo (e.g., “quando?” e “como?”), das primeiras formas geométricas (e.g., “círculo”, “triângulo” e “quadrado”), dos adjetivos relacionados com noções de grandeza (e.g., “pequeno” e “grande”), e das conjunções (e.g., “e”, “porque”) para formar estruturas complexas (Paul, 2001).

Aos 48 meses de idade, as crianças dispõem de diferentes relações semânticas que expressam sob a forma de frases complexas coordenadas – copulativas, adversativas; e subordinadas – temporais, causais, condicionais (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002; Miller, 1981).

O período durante o qual as crianças começam a explorar o nome das letras e o som correspondente ocorre entre os 48 e os 60 meses de idade. É também nesta altura que as crianças começam a associar o número à quantidade e a usar conjunções mais sofisticadas (e.g., “quando”, “então”, “se”) (Paul, 2001).

Ainda em idade pré-escolar, as crianças desenvolvem alguma sensibilidade face a expressões figurativas, idiomáticas e provérbios. Porém, apesar da compreensão destas estruturas se iniciar em idade pré-escolar, o seu desenvolvimento persiste ao longo da idade escolar, com recurso constante a estratégias metalinguísticas (Nippold, 2006). Deste modo, aos 6 anos, a maioria das crianças consegue aceder ao significado lexical de metáforas simples (Nippold, Leonard, & Kail, 1984).

O domínio das diferentes noções paradigmáticas ocorre de forma mais visível em idade escolar (McLaughlin, 2006), altura em que a criança demonstra já alguma reflexão sobre a palavra, o seu significado e a classe gramatical a que pertence (Sua Kay & Santos, 2006). A capacidade de nomear categorias semânticas, embora surja muito cedo no desenvolvimento semântico, apenas se considera dominada em idade escolar, entre os 7 e os 8 anos de idade (Ozcan, 2012).

A Figura 1 apresenta a média do vocabulário expressivo das crianças dos 12 aos 84 meses.

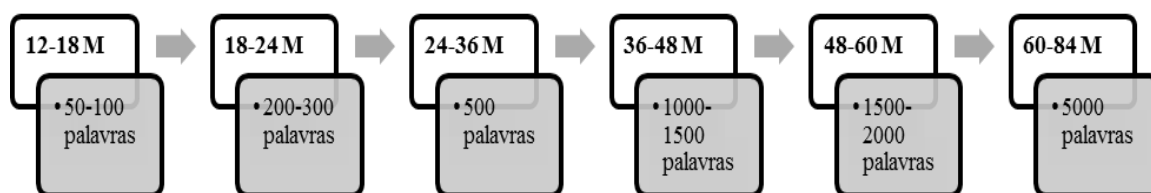


Figura 1 – Média do vocabulário expressivo das crianças dos 12 aos 84 meses de idade, adaptado de Gard, Gilman & Gorman (1993), Paul (2001), e Bassano, Mmaillochon & Eme (1998).

2.3.2 Domínio da Morfologia

O início do desenvolvimento morfológico é marcado pela ausência de regras morfológicas consistentes (Hahne, Eckstein, & Friederici, 2004; Tomasello, 2000a): as crianças começam por reiterar as estruturas gramaticais que fazem parte do seu *input*, sem que se verifique uma análise consciente das mesmas (Akhtar, 1999; Lieven, Behrens, Speares, & Tomasello, 2003; Tomasello, 2000b) ou utilizam palavras nas suas formas não flexionadas (Theakston, Lieven, & Tomasello, 2003), deixando para mais tarde a construção e sistematização de paradigmas morfológicos (Behrens, 2006).

Quando emergem as primeiras regras morfológicas, observa-se que o domínio das regras mais simples (e.g., marcação do plural regular) antecede o domínio das regras mais complexas (e.g., concordância entre sujeito-verbo ou verbo-objeto) (Clark, 2009).

No processo de aquisição do morfema flexional de número, a distinção entre singular e plural é meramente semântica numa primeira fase, constatando-se que só posteriormente existe a percepção de que estas diferenças se evidenciam através da marcação morfológica das palavras (Kouider, Halberda, Wood, & Cary, 2006; Wood, Kouider, & Carey, 2009). Apesar de esta competência emergir muito cedo nas várias línguas do mundo, o seu domínio é tardio e implica outros fatores que lhe estão associados, especificamente fatores fonológicos e sintáticos (Freitas, Miguel, & Faria, 2001).

Na língua inglesa, as crianças com idades compreendidas entre os 20 e os 24 meses de idade, são capazes de utilizar conceitos no plural (Wood, et al., 2009). Aos 24 meses de idade, as crianças falantes do Português do Brasil (PB) e do PE estão aptas a identificar informação morfofonológica relativa ao morfema de número, apresentando já alguma sensibilidade face à expressão gramatical do mesmo na sua língua (Castro & Ferrari-Neto, 2007; Corrêa & Name, 2003). O seu domínio, por sua vez, ocorre numa fase posterior, seguindo a ordem de aquisição para o paradigma nominal: nomes terminados em ditongo nasal > nomes terminados em ditongo oral (Correia, 2004b). No PB, a construção do plural é produtiva a partir dos 60 meses de idade (Befi-Lopes, Rodrigues, & Puglisi, 2009). No PE, aos 72 meses, as crianças dominam o formato plural “-ões”, o formato “-ãos” encontra-se adquirido mas não estabilizado (82%) e o formato “-ães” não está adquirido (Ramalho, 2010).

Porém, antes da estabilização da regra gramatical de número, muitas são as competências que caracterizam a progressão do desenvolvimento morfológico. Por exemplo, entre os 24 e os 36 meses de idade, as crianças recorrem à marcação de género para identificarem o referente de forma mais eficiente (Lew-Williams & Fernald, 2007).

Entre os 24 e os 48 meses de idade, observa-se uma maior frequência do uso de verbos nos enunciados (Barbosa, 2005; Befi-Lopes, Cáceres, & Araújo, 2007; Skipp, et al., 2002; Tomasello, 2000b). Assim, pelo uso significativo, entre os 37 e os 48 meses de idade, as crianças parecem dominar os contrastes morfológicos relacionados com a flexão verbal (Loureiro, 2008). A partir dos 60 meses, as crianças parecem ser cada vez mais sensíveis às exceções das regras gramaticais básicas, dominando-as progressivamente (Paul, 2001). A partir dos 72 meses de idade, as crianças são capazes de determinar a transitividade de verbos ambíguos (Brooks & Zizak, 2002).

Também a partir dos 72 meses de idade, se evidenciam indicadores da presença de consciência morfológica (Colé, Marec-Breton, Royer, & Gombert, 2003), o que significa que com o início da alfabetização, as crianças passam a refletir sobre os morfemas de forma explícita, consciente e deliberada (Duarte, 2010).

2.3.3 Domínio da Sintaxe

A fase que sucede o período holofrástico, no qual as crianças expressam palavras isoladas com sentido de frase, marca o início do desenvolvimento sintático. Assim, entre os 18 e os 24 meses de idade, as crianças começam por combinar duas palavras para formar as primeiras frases, caracterizadas pela presença de palavras lexicais e ausência de palavras de função – período telegráfico (Behrens, 2006; Paul, 2001). Nesta faixa etária, a organização das palavras na frase, de acordo com a sequência sujeito-verbo-objeto, já é considerada consistente (Paul, 2001), assim como outros parâmetros que definem a estrutura frásica (e.g., parâmetros de direcionalidade) (Guasti, 2004). De acordo com Chapman (1988, 2000), é também nesta idade que as crianças compreendem papéis e relações semânticas básicas.

Aparici *et al.* (2001) defendem que as primeiras orações complexas a surgir no discurso das crianças ocorrem aproximadamente aos 30 meses, embora a aquisição dos diferentes tipos de orações complexas se prolongue até aos 48-60 meses. Estas estruturas ficam disponíveis pela seguinte ordem:

- i. 30-36 meses: orações coordenadas; subordinadas substantivas completivas nominais; subordinadas adverbiais causais e finais; relativas de sujeito.
- ii. 36-48 meses: orações subordinadas adverbiais modais, condicionais e temporais.
- iii. 48 meses: orações subordinadas adverbiais comparativas, concessivas, consecutivas e locativas; relativas de subjuntivo.

As frases complexas integram novos morfemas gramaticais como as conjunções (e.g., “e”, “porque”) e alguns advérbios (e.g., “onde”) (Sua Kay & Tavares, 2008). Entre os 24 e os 36 meses de idade, as crianças percebem que a concordância entre o sujeito e o verbo é uma relação de dependência estrutural (Guasti, 2004), observando-se o uso da negativa entre os dois paradigmas (Paul, 2001). As frases contêm um leque variado de palavras: substantivos, verbos, adjetivos, determinantes, artigos, pronomes e advérbios. Particularizando a classe dos verbos, nesta faixa etária, a par dos verbos principais surgem os verbos auxiliares, flexionados no presente e no passado, salvaguardando-se os comportamentos de sobregeneralização no processo de flexão de verbos irregulares (Gard, *et al.*, 1993).

Segundo Gonçalves (2004), o parâmetro de sujeito nulo encontra-se fixado no PE aproximadamente aos 36 meses de idade.

Na fase que decorre entre os 36 e os 48 meses de idade, as crianças compreendem o conteúdo de frases relativas de sujeito e de objeto (Adani, 2011). Os verbos auxiliares são corretamente usados em frases negativas e interrogativas (Paul, 2001), evidenciando-se um domínio destas últimas (Cerejeira, 2009).

Até aos 48 meses de idade, as crianças passam a flexionar corretamente os verbos irregulares, sendo cada vez menos frequentes os comportamentos de sobregeneralização (Chapman, 1988, 2000). Outras formas irregulares surgem no desenvolvimento sintático das crianças, como é o caso dos plurais irregulares e pronomes reflexos, que surgem na sequência das relações de dependência estrutural, pela necessidade de concordância entre sujeito-verbo-objeto (Paul, 2001; Sax & Weston, 2007).

Revelando um conhecimento cada vez mais sofisticado da língua, aos 48 meses de idade, as crianças manifestam uma sensibilidade aos contrastes existentes entre as estruturas ativas e as estruturas passivas (Sim-Sim, 2006; Strohner & Nelson, 1974). Entre os 48 e os 60 meses, assinalam-se as primeiras produções da estrutura passiva, ainda que com uma frequência reduzida (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, & Espino, 2003). Em simultâneo, emergem outros tipos de orações complexas. No discurso das crianças, os morfemas irregulares passam a ser produzidos de acordo com o sistema de regras da língua, de forma mais consistente (Paul, 2001; Sax & Weston, 2007).

Entre os 66 e os 72 meses de idade, as crianças dominam frases complexas do tipo coordenadas (e.g., copulativas) e subordinadas (e.g., adjetivas relativas de sujeito e de objeto, adverbiais causais, substantivas completivas) (Vieira, 2011).

Diversos autores referem que o comprimento médio das frases no discurso das crianças aumenta à medida que a idade cronológica avança. A Figura 2 ilustra o desenvolvimento do comprimento médio dos enunciados produzidos pelas crianças, que vão sendo cada vez mais longos e complexos, acompanhando a crescente quantidade da informação que as crianças vão sendo capazes de transmitir (Sua Kay & Tavares, 2008):

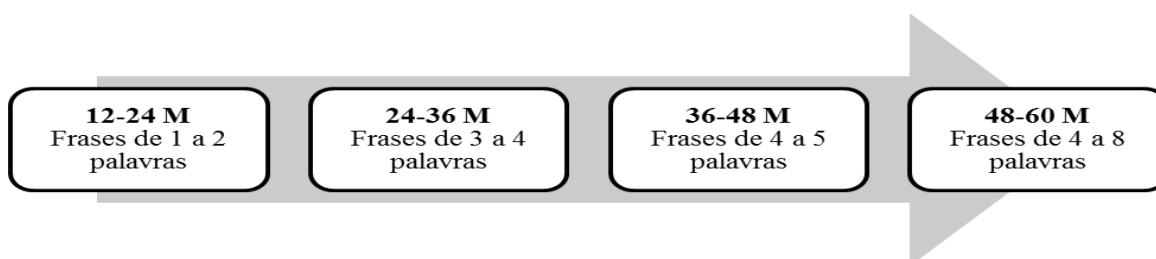


Figura 2 – Comprimento médio dos enunciados das crianças entre os 12 e os 60 meses de idade. Adaptado de Gard et al. (1993) e Paul (2001).

Entre os 60 e os 72 meses, as crianças continuam a aprender a utilizar muitas das estruturas sintáticas supracitadas, de forma mais fluente e eficaz (Nippold, 2006).

Em idade escolar, a partir dos 72 meses de idade, é visível um aumento gradual do recurso a construções gramaticais sofisticadas e estruturas sintáticas de baixa frequência (Berman & Verhoeven, 2002; Loban, 1976; Verhoeven et al., 2002), embora persistam aspetos da gramática da língua cuja mestria as crianças estão ainda a adquirir ou ultimar (Pereira & Viana, 2003).

A capacidade de concretizar juízos sobre a (a)/gramaticalidade sintática dos enunciados e proceder à sua correção, parece não estar adquirida aos 72 meses de idade, assinalando-se um pobre domínio da consciência sintática, no período que marca o início da escolaridade para a maioria das crianças (Costa, 2010a, 2010b). Gombert (1992) e Sim-Sim (1998) defendem que apesar de se destacar uma sensibilidade precoce às características estruturais das orações, com base em pistas semânticas, a capacidade de tecer juízos de natureza mais formal não ocorre antes dos 84 meses de idade.

Por sua vez, a manipulação de categorias sintáticas parece não constituir dificuldades significativas, assumindo-se que a partir dos 76 meses de idade, existe a consciência da noção de constituinte (Alexandre, 2010).

2.3.4 Domínio da Fonologia

O desenvolvimento fonológico inicia-se muito antes da produção da primeira palavra (Guerreiro, 2007) e tem uma rápida progressão quer na componente da compreensão quer na componente da expressão, quando comparado com outros domínios da linguagem (Bernhardt & Stemberger, 1998).

Durante o primeiro ano de vida – período pré-linguístico – assiste-se à ocorrência de importantes conquistas de ordem percetiva e produtiva. Logo após o nascimento, os bebés possuem já uma sensibilidade às propriedades gerais da fala, sendo capazes de discriminar alguns contrastes das línguas até aos 5 meses de idade (Eimas, Siqueland, Jusczyk, & Vigorito, 1971). Antes mesmo dos 6 meses, as crianças usam a informação prosódica como base para a construção da estrutura da língua (Sansavini, 1997). Aos 6 meses, a evolução do reconhecimento segmental revela-se na capacidade de diferenciar vogais de outros sons. Aos 8 meses, o acento de palavra que até então passara despercebido assume-se nos seus diferentes padrões e aos 9 meses, detetam-se combinações de sons específicos da língua.

Aos 11 meses, a percepção de consoantes de línguas estrangeiras declina para dar lugar à percepção das consoantes da língua materna (Kuhl, 2004), ocorrendo uma reorganização perceptiva global (Guerreiro, 2007).

Ao nível da expressão oral, é nos primeiros anos de vida que os fonemas são adquiridos e estabelecidos quanto às suas posições nas sílabas e nas palavras (Keske-Soares, Blanco, & Mota, 2004).

Até sensivelmente aos 2 meses de idade, as crianças produzem sons vegetativos que associados a determinadas atividades, traduzem conforto ou desconforto (Stark, 1986). Entre os 2 e os 4 meses, surge o riso em conjunto com sons vocálicos, que servem de suporte às manifestações de jogo vocálico observadas entre os 4 e os 6 meses de idade, consistindo estas na produção de sequências sonoras maiores, sujeitas a variações na altura tonal e intensidade (Hedge, 2001). Imediatamente após o aparecimento das vogais surgem as consoantes para formar sílabas CV reduplicadas na fase do balbucio canónico e diferenciado, entre os 6 e os 10 meses. Entre os 10 e os 12 meses segue-se um período de *jargon* que integra a produção de cadeias sonoras específicas da língua materna que se assemelham a frases, notando-se já a utilização de alguns marcadores prosódicos (Paul, 2001; Stark, 1986).

Aproximadamente a partir do primeiro ano de vida – período linguístico – surgem as primeiras formas foneticamente estáveis na língua materna (McCune & Vihman, 2001; Otho, 2005; Stoel-Gammon, 1991), registando-se um predomínio de dissílabos reduplicados com formato silábico do tipo CV (Paul, 2001), ainda que estejam também disponíveis monossílabos e polissílabos (Vigário, Freitas, & Frota, 2006). As primeiras palavras, produzidas entre os 12 e os 18 meses, incluem um conjunto restrito de segmentos (Bauman-Waengler, 2011; Guerreiro, 2007) – as consoantes adquiridas na fase do balbucio –, registando-se uma preferência destas em relação às palavras com consoantes que apresentam maior dificuldade (Paul, 2001). Dos 18 aos 24 meses de idade, o discurso considera-se parcialmente inteligível, devido ao aumento da frequência de produção de consoantes corretas (Paul, 2001). Emergem os dissílabos não reduplicados (e.g., pato), a par de um novo formato silábico – CVC, o que sustenta a ordem de aquisição da rima defendida por Correia (2004b) e Freitas (1997): rima não ramificada > rima ramificada. Considerando a emergência e estabilização de padrões silábicos, Freitas, Frota, Vigário e Martins (2006) sugerem a seguinte organização cronológica para o PE: CV > V > CVG/CVN > CVC > CCV¹.

Entre os 24 e os 36 meses de idade, emerge a consciência da rima que antecede a produção da mesma (Paul, 2001). As crianças atingem aos 34 meses o domínio dos ditongos nasais, que precedem os ditongos orais (Correia, 2004a). Aos 36 meses de idade, o discurso espontâneo torna-se inteligível na maioria das crianças (Gard, et al., 1993; Guerreiro, 2007; Paul, 2001).

Durante o desenvolvimento fonológico, as crianças usam padrões de erro – processos fonológicos² – que com o avanço da idade vão deixando de ser produtivos. A Tabela 1 apresenta a idade de desaparecimento dos processos fonológicos numa amostra constituída

¹ C – consoante; V – vogal; N – nasal; G – glide ou semivogal

² O conceito de processos fonológicos foi introduzido na Teoria da Fonologia Natural (Stamper, 1979), sendo atualmente descritos como simplificações da fala adulta que a criança usa durante o desenvolvimento linguístico normal (Bowen, 2009).

por crianças falantes do PE, com idades compreendidas entre os 3 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses.

Tabela 1 – Idade de supressão dos processos fonológicos para o PE. Adaptado de Mendes *et al.* (2013) e de Lousada, Mendes, Valente e Hall (2012).

Processo Fonológico	Faixa Etária
Oclusão	3;0-3;5
Posteriorização	3;0-3;5
Anteriorização	3;0-3;5
Despalatalização	4;0-4;5
Palatalização	4;0-4;5
Desvozeamento	5;0-5;5
Omissão de consoante final	6;6-6;11
Redução do grupo consonântico	6;6-6;11
Semi-vocalização de líquida	6;6-6;11
Omissão de sílaba átona pré-tónica	> 6;6-6;11

A evolução da inteligibilidade do discurso das crianças pode ser visualizada na Figura 3:

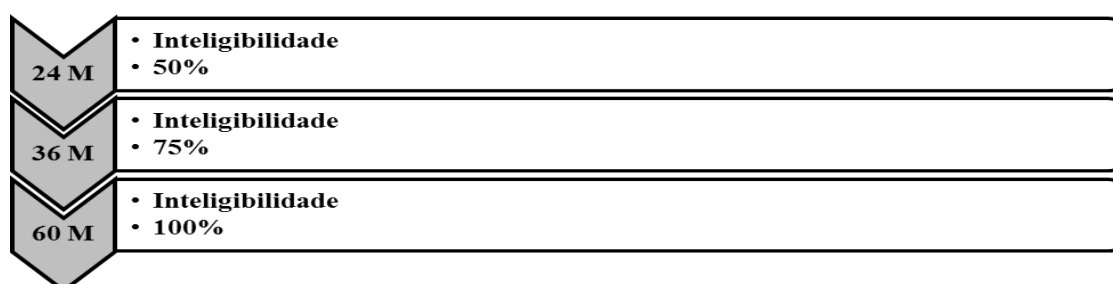


Figura 3 – Progressão da inteligibilidade do discurso das crianças entre os 24 e os 60 meses de idade. Adaptado de Paul (2001).

O aumento da inteligibilidade do discurso decorre do aumento da frequência de produção correta de consoantes, como foi visto anteriormente. Assim, a Tabela 2 apresenta a faixa etária em que 75% das crianças produziram corretamente as consoantes.

Tabela 2 – Faixa etária em que 75% das crianças produziram corretamente as consoantes. Adaptado de Lousada, Mendes, Valente e Hall (2012) e Mendes, Afonso, Lousada e Andrade (2013).

Fonema	Faixa Etária
p	3;0-3;6
t	3;0-3;6
k	3;0-3;6
b	3;0-3;6
d	3;0-3;6
g	3;0-3;6
f	3;0-3;6
s	3;0-3;6
ʃ	3;0-3;6
v	3;0-3;6
m	3;0-3;6
n	3;0-3;6
ɲ	3;0-3;6
ʀ	3;0-3;6
l	3;6-3;12
ʎ	3;6-3;12
ʃ em final de sílaba	3;6-3;12
z	4;0-4;6
ʒ	4;0-4;6
r	4;0-4;6
r em final de sílaba	4;6-4;12
ɫ	5;0-5;6

A fase de maior expansão do sistema fonológico ocorre até aos 48 meses de idade (Guerreiro, 2007; Wertzner, 2004), sendo esperado que entre os 60 e os 84 meses de idade, o sistema que integra o inventário fonético e regras fonológicas esteja adquirido sem alterações (Bauman-Waengler, 2011; Edwards & Shriberg, 1983; Vieira, Mota, & Keske-Soares, 2004; Wertzner, 2004).

Antes mesmo da entrada para a escola, surgem os primeiros indícios de consciência fonológica (Sim-Sim, 1998), capacidade que permite às crianças identificar e manipular, de forma voluntária e controlada, os elementos sonoros que constituem as palavras (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 2006; Gombert, 1990).

Esta competência desenvolve-se de acordo com o seguinte *continuum* (Liberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974; Silva, 1996; Treiman & Zukowski, 1996): consciência da palavra > consciência da sílaba > consciência da rima > consciência do fonema.

Entre os 48 e os 60 meses as crianças começam a ser capazes de segmentar palavras em sílabas (Paul, 2001), exibindo a partir daqui maior facilidade nos: estímulos dissilábicos em comparação com estímulos trissilábicos (Afonso, Freitas, & Alves, 2008; Alves, Castro, & Correia, 2010); estímulos com ataque simples ou vazio em posição inicial em comparação com estímulos com ataque ramificado em posição inicial (Afonso & Freitas, 2010; Alves, et al., 2010); estímulos paroxítonos em comparação com estímulos proparoxítonos (Afonso, et al., 2008).

Nos primeiros anos de escolaridade há autores que defendem que a consciência silábica se encontra estabilizada (Alves, et al., 2010; Veloso, 2003), porém outros há que defendem o contrário, afirmando que esta capacidade não se encontra totalmente dominada após a conclusão do processo de alfabetização (Castelo, Freitas, & Miguens, 2010).

A partir dos 62 meses de idade, o desenvolvimento da consciência fonémica é promovido pela aprendizagem do princípio alfabético (Gillon, 2004; Morais & Kolinsky, 2007; Veloso, 2003), registando-se bons desempenhos em tarefas de síntese e segmentação fonémica do fonema inicial (Alves, et al., 2010).

2.3.5 Domínio da Pragmática

O desenvolvimento pragmático pode ser dividido em três fases distintas (Paul, 2001):

- i) *a fase perlocutória* – dos 0 aos 8 meses, na qual face à ausência de intencionalidade comunicativa por parte das crianças, os cuidadores atribuem significado às ações das crianças;
- ii) *a fase ilocutória* – dos 8 aos 12 meses, caracterizada pela expressão de intenções comunicativas através de comportamentos pré-verbais (e.g., gestos e vocalizações);
- iii) *a fase locutória* – dos 12 aos 18 meses, que integra já comportamentos verbais (e.g., palavras) para transmissão de intenções comunicativas.

Assim, durante o primeiro ano de vida, as crianças descobrem a comunicação, percebendo que o contacto ocular, as vocalizações, o sorriso, o choro e os gestos desencadeiam reações previsíveis nas pessoas que as rodeiam (Chapman, 1988, 2000). Aos 12 meses de idade, as crianças direcionam a sua atenção para a voz e face humanas, respondendo à interação através do contacto ocular e do sorriso. As primeiras interações não são mais do que jogos repetitivos (e.g., “cucu”), que englobam a tomada de vez e, por vezes, comportamentos associados a uma sequência temporal, tendo sempre por base a atenção conjunta entre criança e cuidador (Dewart & Summers, 1995). Também aos 12 meses as crianças são capazes de alterar o seu comportamento de acordo com as reações emocionais dos seus interlocutores (Sax & Weston, 2007).

Entre os 12 e os 18 meses, manifestam-se diversas intenções comunicativas, nomeadamente: o interesse em atrair a atenção do outro; o pedido de ajuda; a solicitação de objetos, atividades ou informações; a rejeição ou protesto; o comentário sobre objetos ou ações; e o cumprimento social. Nesta faixa etária, as crianças reconhecem o discurso dos outros e respondem de forma apropriada a perguntas e instruções simples (Dewart & Summers, 1995; Sax & Weston, 2007).

Após este período, dos 18 aos 24 meses, assiste-se ao aumento da frequência de uso da comunicação verbal em detrimento da comunicação pré-verbal, verificando-se a utilização de frases com uma a duas palavras para dirigir o comportamento dos outros, indicar posse e expor problemas (Paul, 2001). Segundo Chapman (1988, 2000), até aos 24 meses, as crianças continuam a requerer informações, a responder a questões dirigidas a si, e a reconhecer respostas ao seu comportamento.

Às diversas intenções comunicativas já referidas, vão-se juntando outras que acompanham a expansão das necessidades e interesses das crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses: surge o jogo simbólico; evocam-se objetos e acontecimentos passados; expressam-se sentimentos e emoções; afirma-se a independência; observam-se comentários; a linguagem é usada em prol da imaginação e da fantasia, havendo lugar à distorção da realidade (Chapman, 2000; Gard, et al., 1993; Paul, 2001).

Nesta faixa etária, as crianças recorrem aos vocativos para iniciar a interação comunicativa e uma vez estabelecido o diálogo, verifica-se um aumento da duração de permanência do tópico, ainda que com recurso a estratégias de repetição. Quando a necessidade assim o justifica, as crianças introduzem novos tópicos, alterando o tópico inicial de conversação. Em resposta a pedidos de clarificação por parte do adulto, as crianças repetem ou reveem o enunciado original, começando a fornecer detalhes descritivos que facilitam a compreensão da sua mensagem. As suas primeiras narrativas resumem-se a um conjunto de ideias ou descrições não relacionadas entre si, ou seja, apesar de haver um tema, não existe enredo (Dewart & Summers, 1995; Gard, et al., 1993; Paul, 2001).

A partir dos 36 meses, as crianças desenvolvem uma maior complexidade nas interações comunicativas em consequência do aumento do contacto com pessoas fora do seu círculo familiar (Garvey, 1984), verificando-se maior facilidade em comunicar com estranhos (Dewart & Summers, 1995).

Entre os 36 e os 48 meses, emergem novas funções: as crianças passam a utilizar a linguagem para exprimir empatia; falar sobre acontecimentos passados e futuros; ceder informações, pedir autorização; reproduzir histórias simples; conceber papéis imaginários; e travar diálogos com maior duração (Dewart & Summers, 1995; Gard, et al., 1993). Os pedidos, diretos e indiretos, são feitos recorrendo a formas modais (e.g., “posso?”), havendo um maior cuidado na adaptação da linguagem ao interlocutor (Paul, 2001; Sua Kay & Tavares, 2008). Outro aspeto que corrobora uma maior sensibilidade às necessidades do ouvinte é a capacidade de utilizar diferentes códigos linguísticos de acordo com o género, idade, estatuto e familiaridade da pessoa com a qual estabelecem a interação comunicativa (e.g., utilização de linguagem mais simples com crianças mais novas) (Gard, et al., 1993).

Nesta altura já são dominadas as bases da conversação. As crianças adotam um papel mais ativo na condução do diálogo com os outros, alterando o tópico rapidamente (Dewart & Summers, 1995). Regista-se um maior envolvimento no diálogo com os outros, pelo uso de interjeições, reformulação de ideias quando assim se justifica, e mesmo correção do interlocutor (Gard, et al., 1993). Muito mais atentas ao que as rodeia, as crianças são sensíveis às conversas alheias, intervindo em resposta àquilo que ouvem, mesmo que não lhes diga respeito. Também ao ouvir uma história conhecida, as crianças notam pequenas alterações de palavras, alertando o adulto para este facto (Dewart & Summers, 1995).

A narrativa, além de possuir tema, conta agora com alguma organização temporal na teia de acontecimentos, que se desenrolam a partir de um núcleo central (Gard, et al., 1993; Paul, 2001).

Entre os 48 e os 60 meses de idade, paralelamente à melhoria das competências já existentes, surgem novos indicadores de desenvolvimento pragmático. Os pedidos apresentam pistas que apesar de não exporem a intenção diretamente, indiciam-na (e.g., “Esse leite creme cheira mesmo bem”). A qualidade da narrativa evolui, na medida em que existe uma corrente de acontecimentos que refletem algum enredo, ainda que a existência

de protagonista definido, clímax e conclusão apenas se verifique a partir dos 60 meses de idade (Gard, et al., 1993; Paul, 2001).

No início da idade escolar, aos 72 meses de idade, a competência pragmática não se encontra dominada, permanecendo evidente, a partir dessa idade, o desenvolvimento de uma variedade de gêneros comunicativos: gênero conversacional; gênero narrativo; e discurso persuasivo (Nippold, 2006; Pereira & Viana, 2003).

É a partir dos 72 meses que os textos formulados se assumem mais elaborados linguisticamente, sendo utilizadas por exemplo paráfrases na exposição de ideias previamente apreendidas (Diedrich, 2001).

As crianças progressivamente revelam maior consciência das convenções sociais associadas ao uso da linguagem, tornando-se capazes de encarar a linguagem como objeto de análise (Dewart & Summers, 1995).

2.4 Fatores Extralinguísticos na Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

A influência de fatores individuais (e.g., idade, gênero, inteligência, personalidade) e sociais (e.g., estatuto socioeconômico, número de irmãos, comportamentos parentais) no desenvolvimento linguístico das crianças tem sido foco de muita discussão entre a comunidade científica que a este tema se dedica.

Apesar de alguns fatores não exercerem por si só um efeito preponderante no desenvolvimento linguístico de cada criança, em combinação e interação com outros fatores, desempenham certamente um papel importante, surgindo assim a necessidade de explorar a sua natureza (Dodd, Holm, Hua, & Crosbie, 2003). Em seguida, são apresentadas algumas variáveis que serão analisadas neste estudo.

2.4.1 Gênero

A investigação tem mostrado que o gênero tem uma maior influência no desenvolvimento linguístico das crianças em idade pré-escolar comparativamente às crianças em idade escolar, admitindo-se que, com o aumento da idade, a influência desta variável parece ser atenuada por outros fatores, como o desempenho acadêmico global (Reynolds & Fish, 2010).

Se por um lado, a variável gênero é apontada como tendo implicações no desempenho linguístico das crianças nos primeiros anos de vida, assinalando-se um avanço por parte das raparigas em relação aos rapazes (Fish & Pinkerman, 2003; Locke, Ginsborg, & Peers, 2002; Van Hulle, Goldsmith, & Lemery, 2004), por outro, a situação não é tão clara e objetiva quando se trata de crianças em idade escolar, período no qual se verifica alguma controvérsia.

Sim-Sim (1998), por exemplo, defende não existirem implicações desta variável no desempenho linguístico das crianças, dado não existirem diferenças significativas entre crianças do gênero masculino e do gênero feminino, nos resultados da aplicação de um teste estandardizado a crianças de idade pré-escolar e escolar.

No *domínio da semântica*, um estudo que se debruçou sobre a aquisição lexical provou que crianças do gênero feminino em idade pré-escolar produziam um maior leque de palavras diferentes em tarefas de discurso espontâneo do que crianças do gênero masculino, mostrando um maior conhecimento vocabular (Craig & Washington, 2002). Um outro estudo que se focou particularmente na relação entre o uso de substantivos e verbos, também em idade pré-escolar, concluiu não existirem diferenças significativas entre o gênero masculino e o gênero feminino para o PB (Befi-Lopes, et al., 2007).

No *domínio da morfossintaxe*, num estudo com crianças Afroamericanas de idade escolar, observou-se que apesar de as raparigas ultrapassarem os rapazes no comprimento médio do enunciado e produção de frases complexas, esta diferença de comportamentos não se revelou significativa sob o ponto de vista estatístico (Craig, Washington, & Thompson, 2005). Corroborando os resultados dos estudos anteriores, para o PE não se registam diferenças significativas entre géneros em tarefas de consciência sintática (Alexandre, 2010; Costa, 2010a).

No *domínio da fonologia*, verificou-se que as raparigas em idade pré-escolar e escolar completam mais cedo o inventário fonético (Smit, Hand, Freilinger, Bernthal, & Bird, 1990), manifestando uma maior precisão articulatória a partir dos 5 anos e 6 meses de idade (Dodd, et al., 2003). Estudos realizados com crianças falantes do PB e do PE concluem que não há efeitos significativos da variável género em crianças de idade pré-escolar e escolar (Ferrante, Borsel, & Pereira, 2008, 2009; Lousada, et al., 2012). Diversos estudos remetem para a inexistência de diferenças significativas entre géneros em tarefas de consciência fonológica, quer em idade pré-escolar, quer em idade escolar (Andreazza-Balestrin, Cielo, & Lazzarotto, 2008; Burt, Holm, & Dodd, 1999; Meneses, Lozi, Souza, & Assencio-Ferreira, 2004).

No *domínio da pragmática*, não foram encontradas diferenças entre rapazes e raparigas de idade pré-escolar na capacidade de compreensão de linguagem figurativa (Nippold, Allen, & Kirsch, 2001; Nippold, Moran, & Schwarz, 2001).

2.4.2 Idade

As competências linguísticas sofrem influência do fator idade, constatando-se uma melhoria significativa de desempenho em testes de avaliação da linguagem oral standardizados concomitante com o aumento da idade (Afonso, et al., 2008; Reynolds & Fish, 2010; Silva, 2004) e necessariamente com o grau de escolaridade (Alves, et al., 2010).

No *domínio da semântica*, sabe-se que crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos apreendem uma maior quantidade de vocabulário expressivo e relações semânticas do que crianças com idade inferior (Déak & Wagner, 2003). Num estudo para o PB, houve um notório aumento da frequência de produção de palavras corretas em provas de nomeação entre crianças dos 3 aos 5 anos. Contudo, observou-se um desempenho semelhante entre a faixa etária dos 5 e 6 anos de idade (Hage & Pereira, 2006).

No *domínio da morfossintaxe*, grande parte dos estudos consultados (Alexandre, 2010; Costa, 2010b; Sim-Sim, 1998) são concordantes, considerando que as crianças mais velhas apresentam melhores resultados em tarefas de sintaxe comparativamente às crianças mais novas. Por exemplo, num estudo com crianças falantes do PE provou-se que existiam diferenças significativas de desempenho em tarefas sintáticas que envolviam a produção de frases complexas coordenadas copulativas, subordinadas adverbiais temporais e condicionais, e subordinadas substantivas completivas de conjuntivo, de acordo com a idade entre os 5 e os 6 anos. Contudo, para o mesmo intervalo de idades, não se verificou associação entre o nível de desempenho e a produção de frases complexas coordenadas adversativas, subordinadas adjetivas relativas de sujeito e de objeto, subordinadas adverbiais causais, e subordinadas substantivas completivas de indicativo (Vieira, 2011). Já em provas de consciência sintática, as dificuldades na realização de juízos gramaticais em crianças entre os 6 e os 7 anos de idade deixam de existir quando estas atingem a faixa etária dos 8 aos 9 anos de idade (Karanth & Suchitra, 1993).

No *domínio da fonologia*, diversos autores sugerem a existência de melhorias significativas com a progressão da idade cronológica, principalmente ao nível da memória de trabalho fonológica (Gomes & Castro, 1997; Grivol & Hage, 2011; Santos & Bueno, 2003), na utilização de processos fonológicos (Dodd, et al., 2003; Ferrante, et al., 2009; Lousada, et al., 2012) e no desempenho em provas de consciência fonológica (Burt, et al., 1999; Capovilla, Dias, & Montiel, 2007; Kaminski, Mota, & Cielo, 2011; Sim-Sim, 2006; Veloso, 2003).

No *domínio da pragmática*, um estudo para o PB provou que a idade cronológica está claramente associada ao tipo de discurso empregado na narração de histórias, tendo-se verificado que as crianças com 10 anos evidenciam um discurso intencional³ mais recorrente em detrimento do discurso descritivo⁴, quando comparadas com crianças de 7 anos de idade. Com o avanço da idade, a complexidade do discurso das crianças tende a aumentar (Bento & Befi-Lopes, 2010).

2.4.3 Meio

As diferenças entre o meio rural e o meio urbano estão profundamente enraizadas nas ciências sociais, tendo sido estudadas por diversos autores nos últimos anos (Redfield, 1947; Wirth, 1938). O contexto está intimamente relacionado com as crenças e os comportamentos de socialização dos cuidadores, que diferem de cultura para cultura (Kohn, 1979; LeVine, 1988; Super & Harkness, 1986), podendo ter influência na aquisição da linguagem nas crianças.

No *domínio da semântica*, um estudo com crianças de 20 meses, falantes do Espanhol, Italiano e Inglês Americano, reportou diferenças no conhecimento lexical, ao concluir que as crianças que vivem em meio urbano produzem mais palavras e contemplam mais categorias gramaticais do que as crianças que vivem em meio rural (Bornstein & Cote, 2009).

Para os restantes domínios linguísticos, não foram encontrados estudos que reportassem dados sobre esta variável, pelo que apenas se inclui nesta secção o domínio da semântica.

2.4.4 Estatuto Socioeconómico

Vários estudos mostram que a condição socioeconómica influencia o desenvolvimento infantil (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Luinge, Post, Wit, & Goorhuis-Brouwer, 2006), constituindo um importante preditor do sucesso e/ou insucesso (Linver, Brooks-Gunn, & Kohen, 2002).

No que diz respeito às competências linguísticas, as crianças de idade pré-escolar pertencentes a famílias de baixo estatuto socioeconómico situam-se aquém dos respetivos

³ Discurso intencional: quando são utilizadas interjeições ou expressões não-linguísticas que exprimem desejo ou sentimento da personagem; quando há expressão de estados mentais das personagens, através da atribuição ou do uso de verbos que exprimem desejo; quando a fala da personagem é narrada na forma de discurso direto (Bento & Befi-Lopes, 2010).

⁴ Discurso descritivo: quando não há elementos conectivos que estabeleçam uma relação sequencial entre as cenas; quando as figuras são descritas separadamente; quando o uso de elementos conectivos estabelece uma relação aditiva entre as cenas, sem fazer relação direta entre os acontecimentos nelas narrados (Bento & Befi-Lopes, 2010).

pares pertencentes a famílias de elevado estatuto socioeconómico (Fish & Pinkerman, 2003; Locke, et al., 2002; Stanton-Chapman, Chapman, Kaiser, & Hancock, 2004).

No *domínio da semântica*, fatores como o ambiente familiar (Pedromônico, Affonso, & Sanudo, 2002), o rendimento familiar (Hart & Risley, 1995) e o grau de instrução dos interlocutores da criança (Brooks & Meltzoff, 2008; Rowe, 2008) influenciam o seu conhecimento lexical, uma vez que estes, em conjunto com outros fatores ambientais, determinam as experiências linguísticas a que as crianças são expostas no seu quotidiano. Deste modo, o ritmo de crescimento do vocabulário produtivo em crianças provenientes de um baixo meio socioeconómico é visivelmente mais lento do que em crianças provenientes de um meio socioeconómico médio ou elevado (Bates et al., 1994; Feldman et al., 2000; Hoff, 2003; Rescorla & Alley, 2001).

No *domínio da morfossintaxe*, as crianças de baixa condição socioeconómica evidenciaram maior dificuldade na identificação do morfema de número em diferentes tarefas (Puglisi, 2010). Ao nível da sintaxe, a partir da análise de amostras de discurso espontâneo de crianças em idade pré-escolar, foi possível concluir que as crianças provenientes de famílias mais favorecidas começaram a utilizar frases com mais do que uma palavra antes das crianças oriundas de famílias desfavorecidas (Le Normand, Parisse, & Cohen, 2008). Entre os 5 e os 6 anos de idade observam-se, igualmente, diferenças ao nível do conhecimento sintático entre contextos socioeconómicos distintos, devido às propriedades do discurso a que as crianças estão expostas em cada um dos grupos (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman, & Levine, 2002). Ao estudar a construção de frases complexas em textos narrativos de crianças Turcas com idades entre os 5 e os 9 anos, percebeu-se que o grupo de elevada condição socioeconómica utilizava frases complexas com maior frequência do que o grupo de baixa condição socioeconómica (Akinci & Jisa, 1998).

No *domínio da fonologia*, em oposição aos restantes domínios linguísticos, a condição socioeconómica não contribui de forma significativa para o desenvolvimento fonológico das crianças quer em idade pré-escolar, quer em idade escolar (Dodd, et al., 2003; Lousada, et al., 2012; Smit, et al., 1990).

2.4.5 Método de Alfabetização

A discussão sobre a influência do método de ensino da leitura e escrita no desenvolvimento de competências metalinguísticas, particularmente da consciência fonológica, não é recente (Valente & Martins, 2004).

A atenção dos investigadores tem-se voltado para o estudo de dois métodos: os métodos analíticos ou globais e os métodos sintéticos ou fónicos.

Os *métodos globais* tratam a leitura enquanto processo de identificação global de palavras e frases, estimulando particularmente a capacidade de memorização numa fase inicial de aprendizagem da leitura. As crianças são estimuladas no sentido de prever as palavras e frases recorrendo a pistas léxico-semânticas e sintáticas, partindo de estruturas mais complexas (e.g., palavras, frases ou textos) para estruturas mais simples (e.g., letras ou sílabas) (Machado, 2008).

Os *métodos fónicos* privilegiam a promoção da competência de descodificação segmental: o ensino é direcionado às correspondências grafo-fonológicas. As crianças são estimuladas no sentido de utilizar inicialmente elementos mais simples (e.g., letras ou sílabas) para formar elementos mais complexos (e.g., palavras, frases ou textos) (Machado, 2008; Valente & Martins, 2004).

Segundo um estudo desenvolvido por Alegria, Pignot e Morais (1982), as crianças expostas ao método fônico evidenciaram uma maior taxa de sucesso quando comparadas com as crianças expostas ao método global numa tarefa de inversão de fonemas. Autores como Guinness (2006) defendem, igualmente, que o método fônico estimula de forma mais significativa a capacidade de consciência fonológica, impelindo as crianças a refletir sobre a correspondência grafema/fonema.

Em contrapartida, através da avaliação de crianças falantes do Português, com 6 anos de idade, ao longo do primeiro ano de escolaridade, Valente e Martins (2004) verificaram que o método global estimulava mais quer o desenvolvimento da consciência silábica, quer o desenvolvimento da consciência segmental, uma vez que com este método as crianças centram-se mais na análise de unidades linguísticas perceptíveis como a sílaba, o que por si só favorece o desenvolvimento da consciência fonológica.

Há ainda estudos que apontam para a ausência de diferenças significativas, como é o caso do estudo de Ouzoulis (2001), no qual não foram encontradas diferenças significativas numa tarefa de consciência fonémica entre crianças alfabetizadas através do método fônico e crianças alfabetizadas através do método global.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1 Introdução

Este capítulo apresenta o método utilizado na realização da investigação, incluindo informações sobre: a questão de investigação, os objetivos do estudo e hipóteses de investigação; o desenho do estudo; a caracterização da amostra; os instrumentos de medida; e os procedimentos seguidos, isto é, os métodos de recolha e análise de dados e ainda os aspetos éticos e deontológicos considerados.

3.2 Questão de Investigação, Objetivos e Hipóteses de Investigação

A questão que motivou a realização do presente estudo foi a de tentar perceber: “Que áreas do desenvolvimento linguístico estão dominadas em crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses?”. Partindo desta questão orientadora, foi possível traçar um objetivo geral e dois objetivos específicos:

Objetivo geral:

– Obter dados de referência sobre as competências de compreensão auditiva e de expressão verbal oral nos domínios da semântica e morfossintaxe, e metalinguagem nos domínios da semântica, morfossintaxe e fonologia do PE.

Objetivos específicos:

– Analisar a influência de variáveis demográficas como o género, a idade e o estatuto socioeconómico no desenvolvimento linguístico das crianças;
– Estudar a influência do método de alfabetização no desenvolvimento da consciência fonológica.

No sentido de fazer cumprir os objetivos específicos definidos neste estudo, foram elaboradas as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1 – O género das crianças influencia o desenvolvimento da linguagem, verificando-se que as crianças do género feminino apresentam resultados melhores em testes de avaliação da linguagem, comparativamente às crianças do género masculino (Bornstein & Cote, 2009; Bornstein, Hahn, & Haynes, 2004; Dodd, et al., 2003; Halpern, 1986; Maccoby & Jacklin, 1974; McCormack & Knighton, 1996; Poole, 1934; Reynolds & Fish, 2010; Smit, et al., 1990; Wellman, Case, Mengert, & Bradbury, 1931; Winitz, 1969);

Hipótese 2 – As capacidades linguísticas desenvolvem-se a par da idade, pelo que as crianças mais velhas apresentam um nível de desenvolvimento linguístico superior relativamente às crianças mais novas (Athayde, Baesso, Dias, Giacchini, & Mezzomo, 2009; Dodd, et al., 2003; Ferrante, et al., 2009; Grivol & Hage, 2011; Kaminski, et al., 2011; Nitttrouer & Miller, 1997; Puglisi, 2010; Santos & Bueno, 2003; Smit, et al., 1990);

Hipótese 3 – O meio tem efeito no desenvolvimento linguístico das crianças, dado que as crianças provenientes de meios urbanos apresentam um desempenho melhor do que as que pertencentes a meios semiurbanos e rurais, em tarefas de avaliação de competências linguísticas (Bornstein & Cote, 2009);

Hipótese 4 – O estatuto socioeconómico influencia o desenvolvimento linguístico, uma vez que as crianças provenientes de um elevado estatuto socioeconómico evidenciam um desempenho melhor quando comparadas com as crianças pertencentes a um baixo estatuto socioeconómico (Bates, et al., 1994; Feldman, et al., 2000; Fish & Pinkerman, 2003; Hoff, 2003; Huttenlocher, et al., 2002; Le Normand, et al., 2008; Locke, et al., 2002; Puglisi, 2010; Rescorla & Alley, 2001; Stanton-Chapman, et al., 2004);

Hipótese 5 – O método de ensino da leitura e escrita tem um efeito no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças (Alegria, et al., 1982; Rego, 1995), verificando-se que o método sintético ou fónico promove mais esta competência do que o método analítico ou global (Alegria, et al., 1982; Guinness, 2006).

3.3 Desenho de Investigação

Tendo como finalidade a obtenção de dados de referência sobre o desenvolvimento linguístico das crianças, utilizou-se um desenho transversal, exploratório-descritivo (Fortin, 2000), integrando métodos de análise quantitativa e qualitativa.

3.4 Aspetos Éticos e Deontológicos

Numa primeira fase foi submetido um pedido de autorização à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2012), para a realização do estudo em meio escolar, o qual foi aprovado.

Numa segunda fase, a acessibilidade do meio foi assegurada pela aprovação do projeto de investigação por parte dos diretores dos agrupamentos de escolas selecionados, após envio de um pedido formal (ver Apêndice I).

Após a aprovação do projeto por estas duas entidades, numa última fase, o projeto foi apresentado às coordenadoras das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico selecionadas e professoras titulares das crianças alvo, as quais concordaram com o desenvolvimento do estudo.

Numa fase ulterior, foram solicitadas as autorizações aos encarregados de educação para a recolha de dados, tendo sido enviado uma Folha de Informação ao Encarregado de Educação (ver Apêndice II) e um Formulário de Consentimento Informado (ver Apêndice III), este último resultado da adaptação do modelo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Investigação, de acordo com a Declaração de Helsínquia (AMM, 2008) e Convenção de Oviedo (Sampaio, 2001).

3.5 Instrumentos de Pré-avaliação

A informação relativa aos parâmetros definidos como critérios de inclusão e exclusão foi recolhida através do Questionário de Caracterização Sociocultural (ver Apêndice IV). Este instrumento permitiu não só garantir o cumprimento de todos os critérios no processo de construção da amostra como forma de pré-avaliação das crianças, como também fazer o levantamento de algumas informações necessárias à caracterização sociodemográfica da amostra. Este contemplou duas secções, uma referente à caracterização da criança e outra referente à caracterização do seu agregado familiar.

Paralelamente foi desenvolvido um outro questionário que pretendeu reunir alguns dados adicionais necessários à classificação das crianças de acordo com o estatuto social (ver Apêndice V) tendo para tal adotado a proposta de classificação da *European Society for Opinion and Marketing Research* (Reif, Marbeau, Quatresooz, & Vancraeynest, 1991) (ver Apêndice VI). De acordo com esta classificação, o estatuto social é definido pelo cruzamento do grau de instrução e do grupo ocupacional da pessoa que, no agregado familiar da criança, mais contribui para a globalidade do rendimento desse agregado.

3.6 Amostra

A seleção das crianças para o estudo realizou-se por meio de critérios de inclusão que estavam de acordo com a experiência que se pretendeu descrever e analisar (Fortin, 2000). Desta forma, os critérios de inclusão estabelecidos foram os seguintes: ter uma idade compreendida entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses; ter como língua materna o PE; ser monolíngue; frequentar o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico; e apresentar um desenvolvimento linguístico normal. Como critério de exclusão considerou-se a presença de uma perturbação da linguagem ou da fala.

A amostra foi constituída por 80 crianças com uma média de idades de 6 anos e 6 meses ($M=6.5$), que se encontravam a frequentar o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico na rede pública, nos agrupamentos de escolas de: Águeda (Escolas Básicas de Águeda e Borralha); Oliveirinha (Escolas Básicas de Oliveirinha e Nariz); e Valongo do Vouga (Escolas Básicas de Arrancada do Vouga, Mourisca do Vouga e Valongo do Vouga). A escolha destes três agrupamentos e das escolas em particular prendeu-se com a necessidade de abranger meios urbanos, semiurbanos e rurais, atendendo à classificação proposta pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 1997). Uma vez que a proposta de classificação disponibilizada continha dois critérios de classificação alternativos – a densidade populacional ou a população residente da freguesia – optou-se por tomar apenas um deles como referência, neste caso o critério da população residente, dado que a adoção dos dois critérios conduzia, por vezes, a situações discordantes.

Após a exclusão de 8 crianças do estudo, por apresentarem um desenvolvimento linguístico abaixo do que seria esperado para a sua idade e por questões relacionadas com a homogeneidade da amostra, esta passou a contar com um total de 80 crianças.

Atendendo às circunstâncias de seleção da amostra, esta é designada de amostra não probabilística, por conveniência. Não probabilística, dado que cada elemento da população não deteve igual probabilidade de ser escolhido para formar a amostra. Por conveniência, dado que a amostra foi formada por sujeitos que eram facilmente acessíveis e estavam presentes num local determinado, num momento preciso. As crianças foram incluídas no estudo à medida que se apresentavam no período de tempo designado para o efeito. O emprego de uma amostra por conveniência foi congruente com o desenho do estudo, visto que num estudo exploratório-descritivo não se tem como finalidade a generalização dos resultados. A amostra não se considera representativa no sentido estatístico, mas sobretudo representativa do objeto de estudo e da amostra estudada (Fortin, 2000).

A Tabela 3 expõe a distribuição da amostra quanto às variáveis género, faixa etária e meio.

Os dados socioculturais das famílias das crianças que participaram no estudo encontram-se representados na Tabela 4, onde se pode observar a composição do agregado familiar, as habilitações literárias do pai e da mãe ou outro cuidador, e a profissão do pai e da mãe ou outro cuidador.

Tabela 3 – Distribuição amostral para as variáveis género, faixa etária e meio.

	n_i	f_i (%)
Género		
Masculino	40	50.0
Feminino	40	50.0
Faixa Etária		
6A0M-6A5M	40	50.0
6A6M-6A11M	40	50.0
Meio		
Rural	8	10.0
Semiurbano	29	36.3
Urbano	43	53.8

Tabela 4 – Composição do agregado familiar e estatuto socioeconómico.

	n_i	f_i (%)
Composição do agregado familiar		
Família Monoparental	5	6.3
Família Biparental	63	78.8
Pais e/ou outros familiares diretos	12	15.0
Estatuto Socioeconómico		
Baixo e Médio-Baixo	25	31.3
Médio	24	30.0
Médio-Elevado e Elevado	31	38.8

3.7 Instrumentos de Recolha de Dados

Foi utilizado um instrumento de avaliação de competências linguísticas, o Teste de Linguagem – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar (TL-ALPE) (Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade, 2005). Este instrumento contempla os seguintes domínios linguísticos: semântica; morfossintaxe; e metalinguagem (ver Anexo I). No domínio da semântica são avaliadas competências como a identificação e nomeação de imagens de objetos e outras categorias, identificação e nomeação de imagens de ações, identificação e nomeação de imagens de objetos por associação à função, identificação e nomeação de locativos, evocação de palavras pela categoria semântica, identificação e nomeação de categorias, e evocação de antónimos. No domínio da morfossintaxe são avaliadas capacidades como a compreensão e produção de frases simples e complexas, plurais regulares e irregulares, concordância de género, uso de pronomes possessivos, compreensão da construção passiva, e produção de verbos flexionados no presente e pretérito perfeito simples do modo indicativo. No domínio da metalinguagem são testadas áreas como a definição de conceitos, consciência de agramaticalidades semânticas,

consciência de agramaticalidades morfofossintáticas, segmentação silábica e fonémica, identificação e associação de sons pela sílaba final, e identificação e associação de sons pelo fonema inicial.

O TL-ALPE é um instrumento de avaliação estandardizado para o PE, em 817 crianças com idades entre os 3 anos e 0 meses e os 5 anos e 11 meses. Os dados de fiabilidade apresentam valores de consistência interna que apontam para uma forte coesão entre os itens que o compõem (valores de *alpha* de Cronbach > 0.80). No que respeita ao acordo inter- e intra-examinador, a percentagem de concordância obtida foi superior a 90%, evidenciando-se valores de equivalência e estabilidade fortes. A validade de conteúdo do instrumento encontra-se demonstrada, verificando-se que os itens incluídos no TL-ALPE se adequam às dimensões avaliadas. Também a validade de construto está assegurada pela correspondência da teoria subjacente às capacidades avaliadas e os resultados obtidos com o instrumento. Por último, a validade concorrente foi analisada através da correlação entre o TL-ALPE e o Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC) (Sua Kay & Tavares, 2008), tendo-se concluído a existência de uma forte correlação global entre as componentes dos dois instrumentos. O TL-ALPE é considerado um instrumento de avaliação fiável e válido (Valente, Mendes, Lousada, Afonso, & Andrade, 2013).

3.8 Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

Na sequência da informação recolhida na fase de pré-avaliação, procedeu-se à seleção dos participantes que cumpriam com os critérios de inclusão. Todos os participantes foram avaliados individualmente com o TL-ALPE, tendo-se seguido os procedimentos de aplicação do instrumento. As crianças foram avaliadas numa sala silenciosa e não foi imposto qualquer limite temporal à execução da prova. Os dados foram registados em formato escrito na Folha de Registo do TL-ALPE (ver Anexo II).

Após esta fase, os dados obtidos foram previamente inseridos no programa *Excel* e posteriormente exportados para o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) – versão 20.0, o qual foi utilizado para a análise estatística.

Para efeitos estatísticos, o nível de significância utilizado como referência no estudo foi: $\alpha = 0.05$.

Dos testes de ajustamento à normalidade, optou-se por utilizar o *Teste de Kolmogorov-Smirnov* (K-S) para saber se os dados se podem considerar como sendo provenientes de uma distribuição normal, uma vez que a dimensão da amostra era superior a 30 ($N=80$). Nos casos em que os resultados do *Teste K-S* não eram concordantes entre as categorias, procedeu-se à exclusão temporária dos outliers para verificar se, desta forma, os resultados apontavam todos no mesmo sentido. Os testes de ajustamento foram efetuados quer aos grupos de dados separadamente, quer à amostra completa através da análise dos resíduos fornecidos pela *ANOVA* de um fator.

Para testar se a diferença de médias entre os grupos estudados – duas amostras independentes – era estatisticamente significativa, privilegiou-se a utilização de um teste de hipóteses paramétrico, uma vez que este geralmente apresenta potência superior à do respetivo não paramétrico. Assim, aplicou-se o *Teste T-Student* sempre que foram cumpridos os seus pressupostos: i) critério da normalidade – os dados seguem uma distribuição normal (*Teste K-S*); e ii) critério da homogeneidade – as variâncias são idênticas (*Teste de Levene*).

Para testar se a diferença de medianas entre os grupos estudados – duas amostras independentes – era estatisticamente significativa, recorreu-se à utilização de um teste de hipóteses não paramétrico. Deste modo, aplicou-se o *Teste U de Mann-Whitney* sempre

que foram cumpridos os seus pressupostos: i) critério da normalidade – desconhece-se se os dados seguem uma distribuição normal ou verifica-se que os dados não seguem uma distribuição normal (*Teste K-S*); e ii) critério da dimensão da amostra – a dimensão da amostra é reduzida ($N < 30$).

Para estudar as variáveis que continham três categorias (e.g., meio e estatuto socioeconómico), optou-se por recorrer a uma *ANOVA* de um fator de amostras independentes, atendendo sempre ao cumprimento dos seus pressupostos: i) critério da normalidade – os resíduos seguem uma distribuição normal de média zero e de variância constante (*Teste K-S*); ii) critério da homogeneidade – as variâncias dos diferentes níveis do fator são idênticas (*Teste de Levene*).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1 Introdução

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação do Teste TL-ALPE às crianças que integraram a amostra. O capítulo, além de ter uma secção inicial referente ao nível de domínio das competências avaliadas, será posteriormente dividido em mais cinco secções, de acordo com as variáveis extralinguísticas em estudo: género; faixa etária; meio; estatuto socioeconómico; e método de alfabetização.

4.2 Competências Adquiridas

No sentido de definir o nível de domínio das competências linguísticas como adquiridas ou não adquiridas, considerou-se a proposta de Hernandorena (1990) que sugere a seguinte classificação com base na percentagem de acertos:

0-50% - competência não adquirida;

51-75% - competência em fase de aquisição;

76-85% - competência adquirida mas não estabilizada;

86-100% - competência dominada/ estabelecida (ver Apêndice VII).

Seguindo esta classificação, nas crianças avaliadas, consideram-se como dominadas as seguintes competências:

Semântica – nomeação e identificação de imagens de partes do corpo, alimentos, vestuário, objetos, animais, móveis, transportes e profissões; nomeação e identificação de imagens de ações; nomeação e identificação de imagens de objetos por associação à função; identificação de locativos; e identificação de categorias semânticas.

Morfossintaxe – produção e compreensão de frases simples; produção de frases complexas coordenadas copulativas; compreensão de orações complexas subordinadas; compreensão de frases passivas; produção de plurais regulares e irregulares; uso de pronomes possessivos; conjugações verbais no presente e pretérito perfeito simples.

Metalinguagem – identificação e associação de palavras pela sílaba final.

Consideram-se como adquiridas mas não estabilizadas as seguintes competências:

Semântica – evocação de palavras pela categoria semântica.

Morfossintaxe – compreensão de frases complexas coordenadas.

Consideram-se como competências em fase de aquisição:

Semântica – evocação de antónimos.

Morfossintaxe – concordância de género.

Metalinguagem – repetição, identificação, reformulação e justificação de agramaticalidades semânticas; repetição, identificação, reformulação e justificação de agramaticalidades morfosintáticas; segmentação silábica de palavras mono e dissilábicas; identificação e associação de palavras pelo fonema inicial.

Por fim, consideram-se competências não adquiridas as seguintes:

Semântica – nomeação de locativos; nomeação de categorias semânticas.

Metalinguagem – definição semântica categorial particularizada; segmentação fonémica.

4.3 Género

As crianças do género feminino obtiveram melhores resultados, em média, comparativamente às crianças do género masculino, tanto na globalidade do teste como em cada um dos domínios linguísticos avaliados (ver Tabela 5).

A análise dos resultados do *Teste T-Student* revelou existirem diferenças significativas entre géneros para o domínio da semântica ($t(77) = -2.060$, $p < 0.05$), morfossintaxe ($t(70) = -3.307$, $p < 0.05$), e para o total global ($t(77) = -2.196$, $p < 0.05$).

Tabela 5 – Resultados obtidos para a variável género nos domínios da semântica, morfossintaxe, metalinguagem e total global.

	Grupo	N	M±DP	p-value
Semântica	Masculino	40	67.03±2.70	p = 0.022
	Feminino	40	68.03±2.32	(<i>T-Student</i>)
Morfossintaxe	Masculino	40	38.40±3.30	p = 0.001
	Feminino	40	39.60±4.81	(<i>T-Student</i>)
Metalinguagem	Masculino	40	13.28±3.60	p = 0.287
	Feminino	40	13.73±3.53	(<i>T-Student</i>)
Total	Masculino	40	118.70±7.99	p = 0.016
	Feminino	40	121.35±9.81	(<i>T-Student</i>)

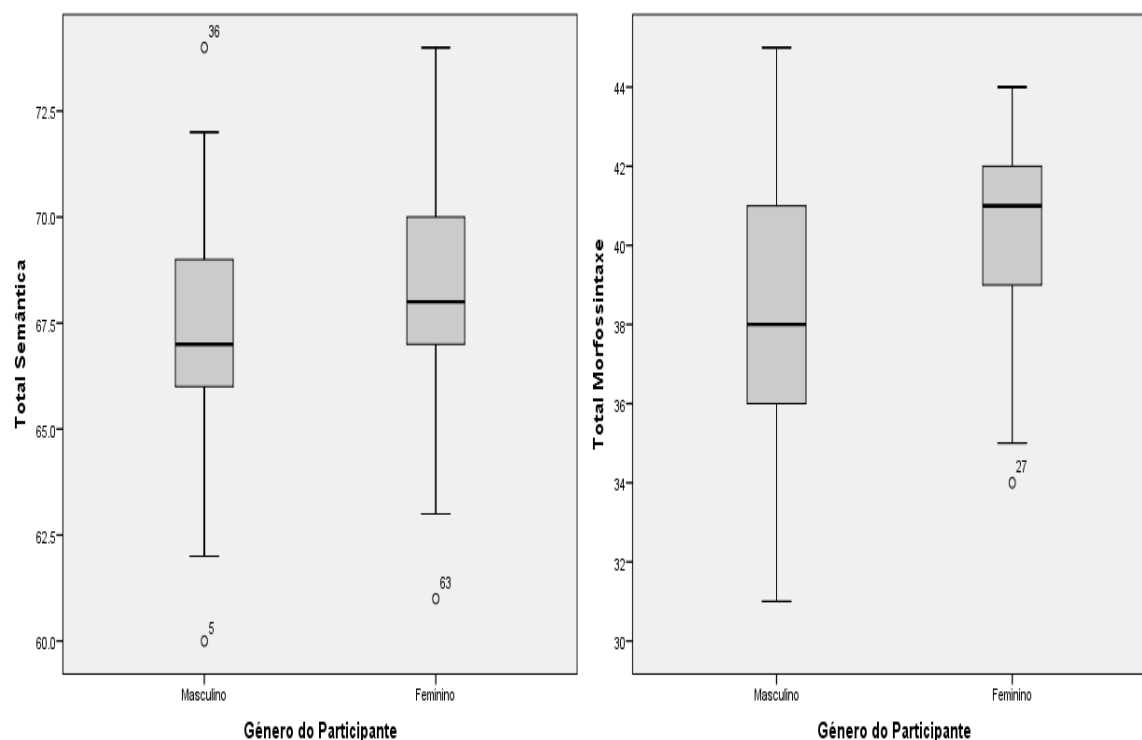


Figura 4 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável género com o total obtido nos domínios da semântica e morfossintaxe.

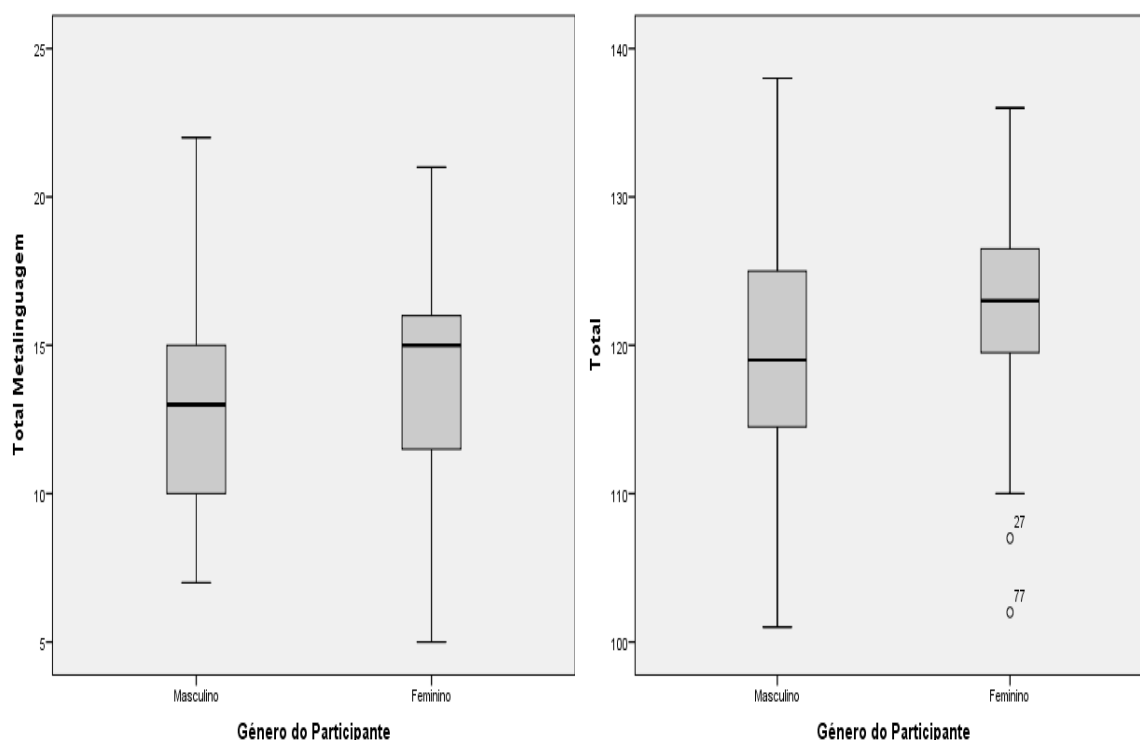


Figura 5 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável género com o total obtido no domínio da metalinguagem e total global.

4.4 Faixa Etária

Os dados obtidos no presente estudo revelam que as crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e 6 meses e os 6 anos e 11 meses perfizeram melhor cotação quer na globalidade do teste, quer nos domínios avaliados de forma independente, quando comparadas com as crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 5 meses (ver Tabela 6).

Observaram-se diferenças estatisticamente significativas em todos os domínios avaliados, exceto no domínio da semântica. As crianças mais velhas mostraram uma maior percentagem de sucesso nos domínios da morfossintaxe ($p < 0.05$), metalinguagem ($t(78) = -4.319$, $p < 0.0005$) e total global ($t(77) = -2.895$, $p < 0.01$), verificando-se que os resultados eram significativamente superiores aos obtidos pelas crianças mais novas.

Tabela 6 – Resultados obtidos para a variável faixa etária nos domínios da semântica, morfossintaxe, metalinguagem e total.

	Grupo	N	M±DP	p-value
Semântica	6;0-6;5	40	67.35±3.34	p = 0.429
	6;6-6;11	40	67.70±2.76	(Mann-Whitney)
Morfossintaxe	6;0-6;5	40	37.83±4.95	p = 0.009
	6;6-6;11	40	40.18±2.73	(Mann-Whitney)
Metalinguagem	6;0-6;5	40	11.95±2.94	p = 0.000
	6;6-6;11	40	15.05±3.46	(T-Student)
Total	6;0-6;5	40	117.13±9.68	p = 0.003
	6;6-6;11	40	122.93±7.26	(T-Student)

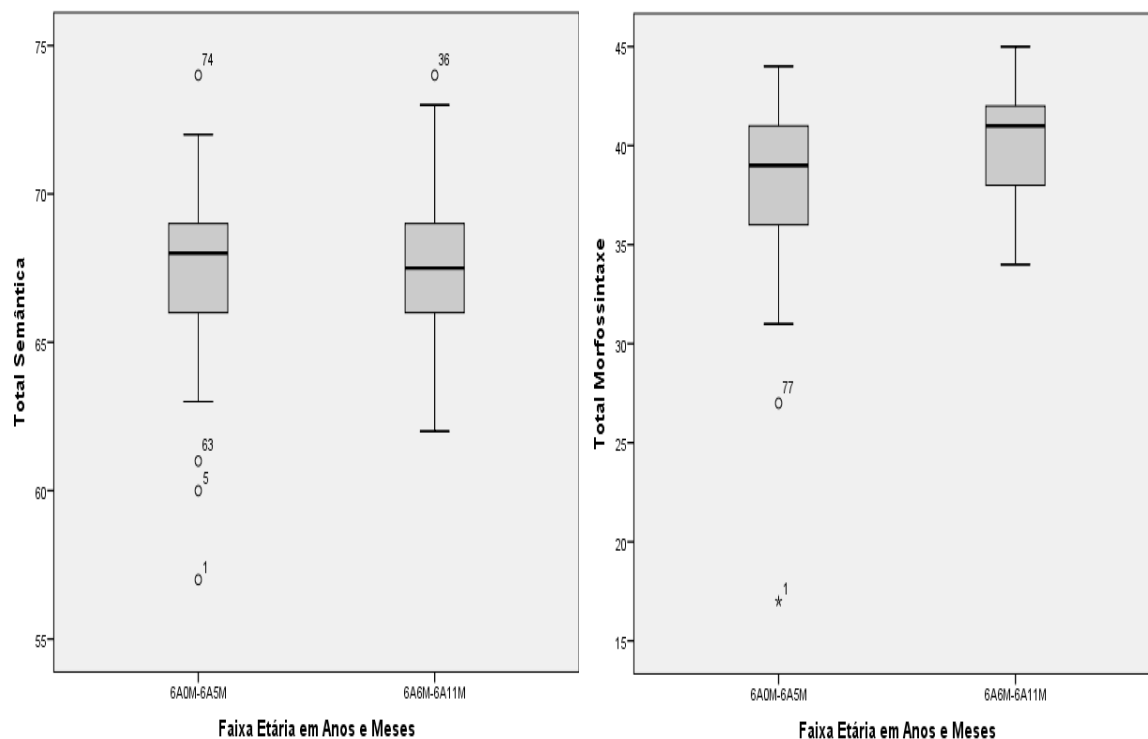


Figura 6 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável faixa etária com os domínios da semântica e morfossintaxe.

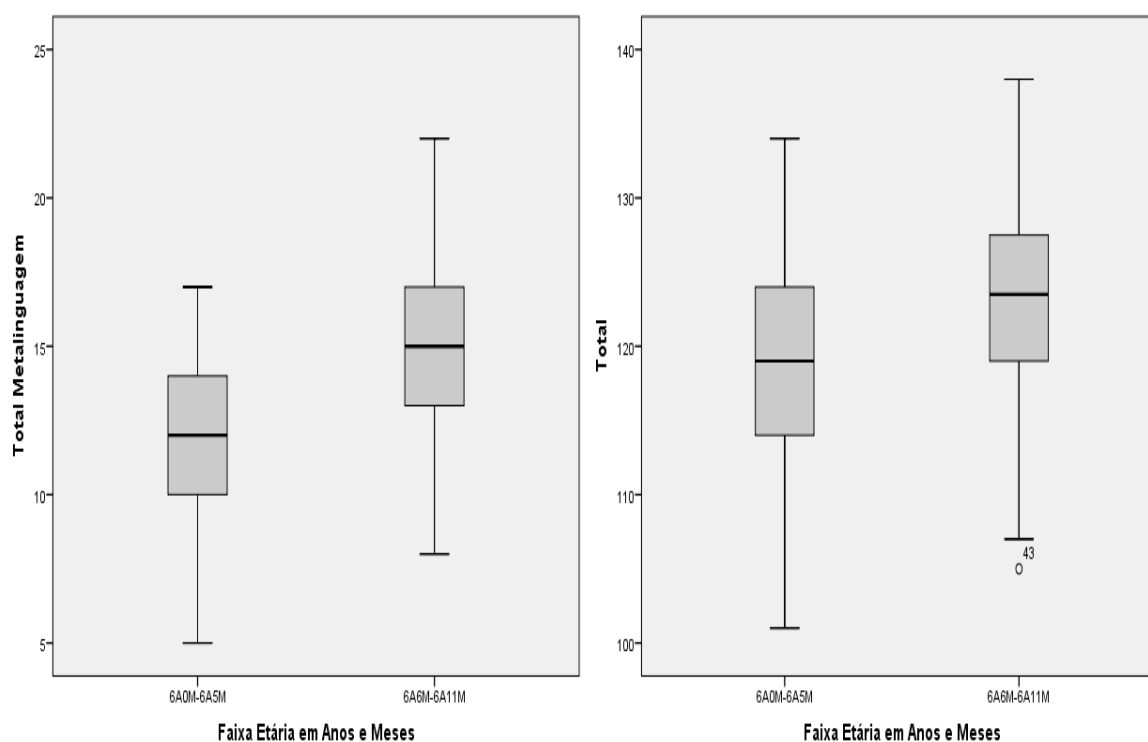


Figura 7 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável faixa etária com o domínio da metalinguagem e total global.

4.5 Meio

A partir da análise dos resultados é possível observar que as crianças residentes em meios urbanos apresentam um melhor desempenho nos domínios da semântica, morfossintaxe e total global, quando comparadas com as crianças residentes em meios semiurbanos e rurais. No domínio da metalinguagem, porém, as crianças pertencentes aos meios semiurbanos mostraram uma cotação média ligeiramente superior, ultrapassando as restantes crianças (ver Tabela 7).

Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos de crianças que viviam em contexto rural, semiurbano e urbano para nenhum dos domínios estudados: semântica ($F(2,77) = 0.150$; $p > 0.1$); morfossintaxe ($F(2,77) = 0.396$; $p > 0.1$); metalinguagem ($F(2,77) = 1.084$; $p > 0.1$); e total global ($F(2,77) = 0.463$; $p > 0.1$).

Tabela 7 – Resultados obtidos para a variável meio nos domínios da semântica, morfossintaxe, metalinguagem e total.

	Grupo	N	M±DP	p-value
Semântica	Rural	8	67.63±3.11	p = 0.570 (ANOVA)
	Semiurbano	29	67.28±3.16	
	Urbano	43	67.67±3.02	
Morfossintaxe	Rural	8	38.00±2.73	p = 0.674 (ANOVA)
	Semiurbano	29	38.79±4.19	
	Urbano	43	39.33±4.36	
Metalinguagem	Rural	8	11.75±2.38	p = 0.343 (ANOVA)
	Semiurbano	29	13.72±3.84	
	Urbano	43	13.67±3.50	
Total	Rural	8	117.38±7.15	p = 0.631 (ANOVA)
	Semiurbano	29	119.79±9.63	
	Urbano	43	120.67±8.93	

Após a realização de comparações múltiplas entre os 3 grupos para todos os domínios linguísticos avaliados, verificou-se mais uma vez a inexistência de diferenças significativas entre as crianças residentes em meio rural, semiurbano e urbano. Os resultados obtidos a partir da aplicação do *Teste T-Student*, para comparação de médias, podem ser observados na Tabela 8.

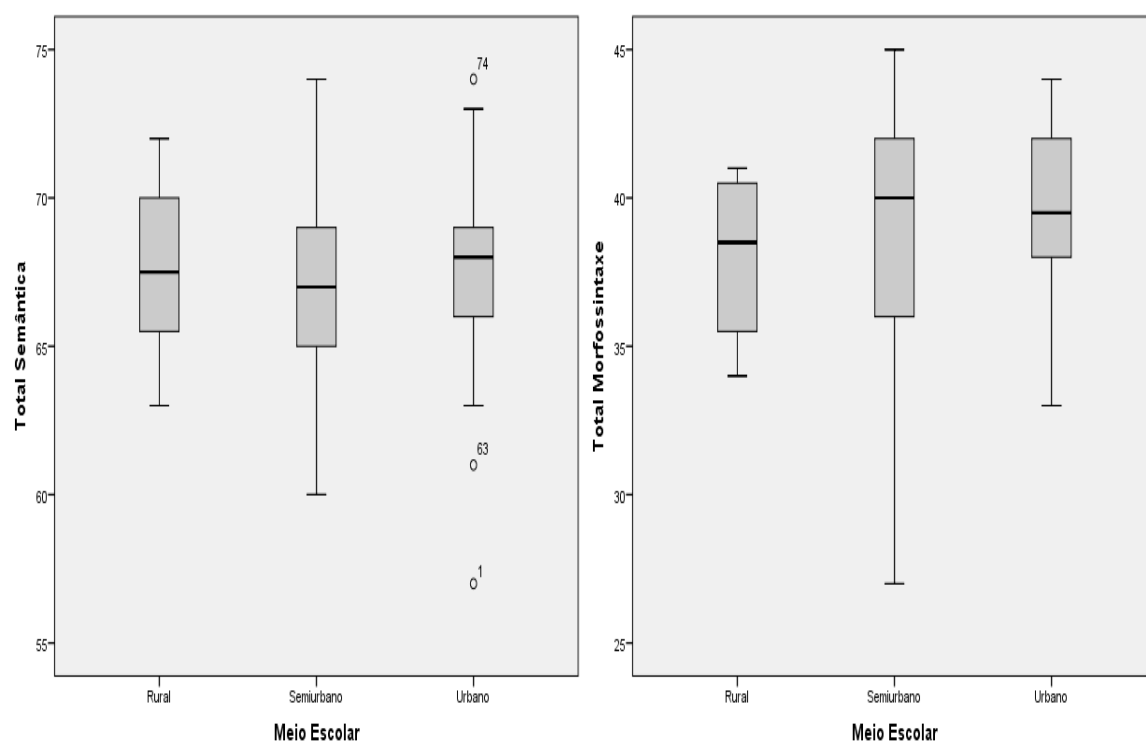


Figura 8 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável meio com os domínios da semântica e morfossintaxe.

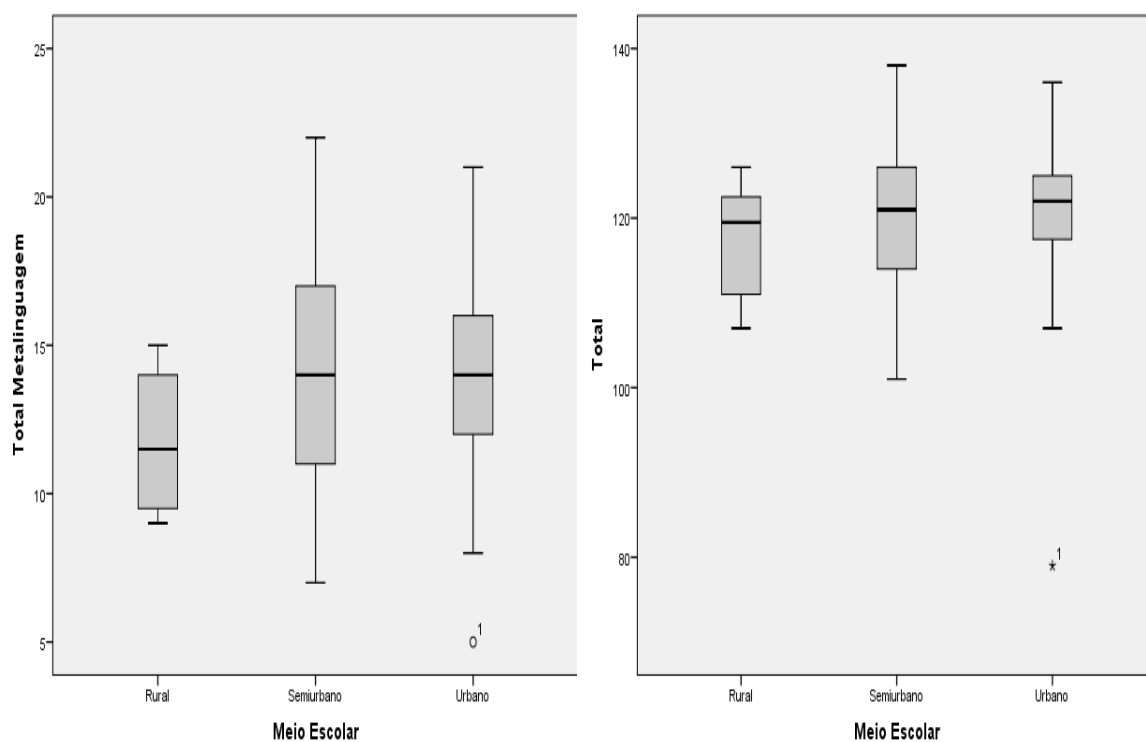


Figura 9 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável faixa etária com o domínio da metalinguagem e total global.

Tabela 8 – Comparações múltiplas para a variável meio.

	Grupos	p-value
Semântica	Rural vs Semiurbano	p = 0.609
	Rural vs Urbano	p = 0.517
	Semiurbano vs Urbano	p = 0.296
Morfossintaxe	Rural vs Semiurbano	p = 0.309
	Rural vs Urbano	p = 0.206
	Semiurbano vs Urbano	p = 0.304
Metalinguagem	Rural vs Semiurbano	p = 0.089
	Rural vs Urbano	p = 0.072
	Semiurbano vs Urbano	p = 0.523
Total	Rural vs Semiurbano	p = 0.257
	Rural vs Urbano	p = 0.165
	Semiurbano vs Urbano	p = 0.346

4.6 Estatuto Socioeconómico

Observando os resultados à luz desta variável, é possível verificar que as crianças pertencentes a famílias com um estatuto socioeconómico elevado e médio-elevado apresentaram valores médios superiores em todos os domínios, quando comparadas com as crianças pertencentes a famílias com um estatuto socioeconómico médio, médio-baixo e baixo (ver Tabela 9).

Após efetuar a análise de variância de um fator através do *Teste ANOVA de um Fator de Amostras Independentes*, verificou-se que em nenhum domínio avaliado foram encontradas diferenças significativas nos níveis de desempenho das crianças pertencentes aos diferentes grupos socioeconómicos: semântica ($F(2,77) = 3.079$, $p > 0.05$); morfossintaxe ($F(2,77) = 1.938$; $p > 0.1$); metalinguagem ($F(2,77) = 1.492$; $p > 0.1$); e total ($F(2,77) = 2.706$; $p > 0.05$).

No entanto, uma análise mais cuidada foi necessária, uma vez que o valor de p-value obtido em alguns domínios estava muito próximo do valor crítico ($p = 0.05$). Assim, através do *Teste T-Student* foram realizadas comparações múltiplas que revelaram diferenças significativas nos seguintes domínios linguísticos (ver Tabela 10):

- Semântica – entre os grupos socioeconómicos baixo/médio-baixo e elevado/médio-elevado ($t(54) = -1.938$, $p < 0.05$); e entre os grupos socioeconómicos médio e elevado/médio-elevado ($t(53) = -2.291$, $p < 0.05$);
- Morfossintaxe – entre os grupos socioeconómicos baixo/médio-baixo e elevado/médio-elevado ($t(54) = -1.756$, $p < 0.05$); e entre os grupos socioeconómicos médio e elevado/médio-elevado ($t(53) = -1.832$, $p < 0.05$);
- Metalinguagem – entre os grupos socioeconómicos baixo/médio-baixo e elevado/médio-elevado ($t(54) = -1.825$, $p < 0.05$);
- Total – entre os grupos socioeconómicos baixo/médio-baixo e elevado/médio-elevado ($t(54) = -2.243$, $p < 0.05$); e entre os grupos socioeconómicos médio e elevado/médio-elevado ($t(40) = -1.805$, $p < 0.05$).

Tabela 9 – Resultados obtidos para a variável estatuto socioeconómico nos domínios da semântica, morfossintaxe, metalinguagem e total.

Estatuto Socioeconómico	Grupo	N	M±DP	p-value
Semântica	Baixo e Médio-Baixo	25	67.04±3.01	p = 0.052 (ANOVA)
	Médio	24	66.71±3.14	
	Elevado e Médio-Elevado	31	68.55±2.80	
Morfossintaxe	Baixo e Médio-Baixo	25	38.20±5.13	p = 0.151 (ANOVA)
	Médio	24	38.38±4.11	
	Elevado e Médio-Elevado	31	40.13±3.00	
Metalinguagem	Baixo e Médio-Baixo	25	12.56±3.49	p = 0.231 (ANOVA)
	Médio	24	13.58±3.96	
	Elevado e Médio-Elevado	31	14.19±3.20	
Total	Baixo e Médio-Baixo	25	117.80±9.97	p = 0.073 (ANOVA)
	Médio	24	118.67±9.65	
	Elevado e Médio-Elevado	31	122.87±6.92	

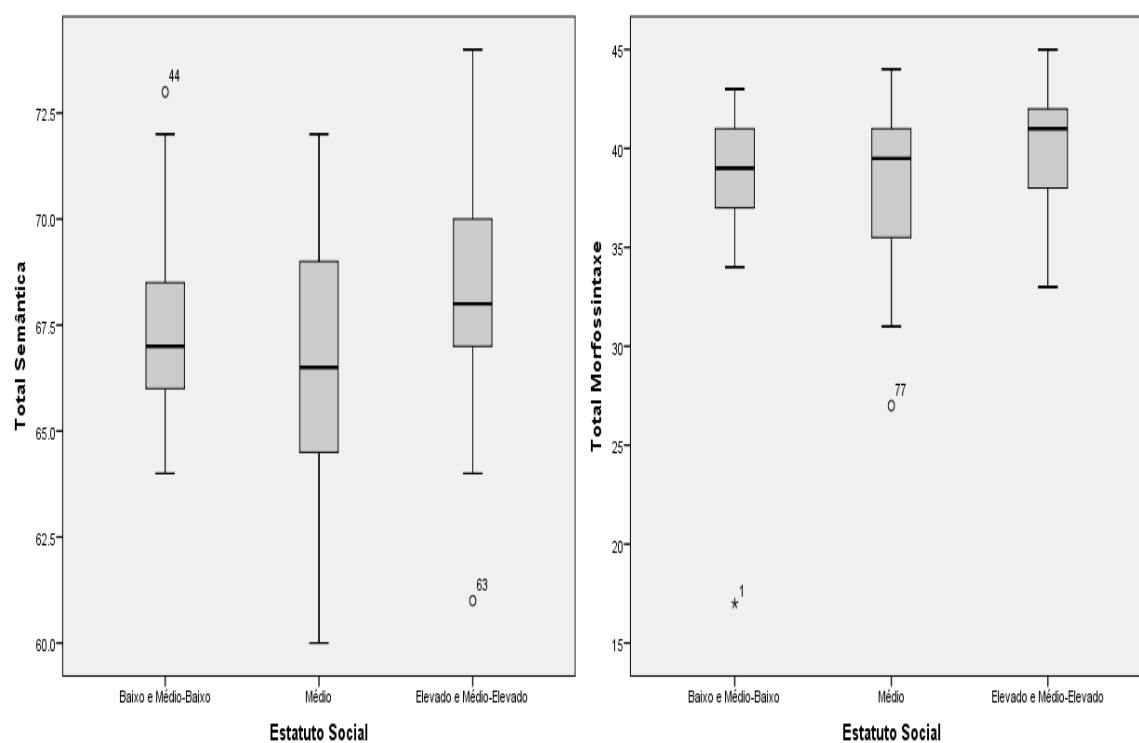


Figura 10 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável estatuto socioeconómico com os domínios da semântica e morfossintaxe.

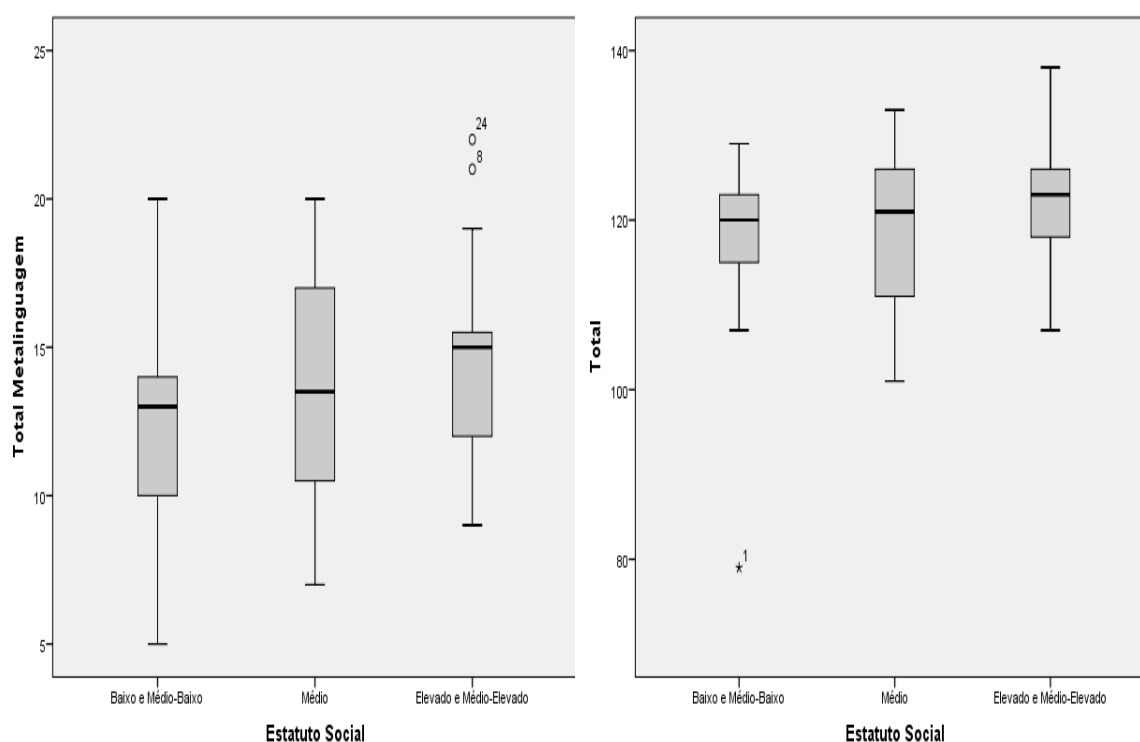


Figura 11 – Caixas de bigodes ilustrativas dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável estatuto socioeconómico com o domínio da metalinguagem e total global.

Tabela 10 – Comparações múltiplas para a variável estatuto socioeconómico.

	Grupos	p-value
Semântica	Baixo/Médio-Baixo vs Médio	p = 0.647
	Baixo/Médio-Baixo vs Elevado/Médio-Elevado	p = 0.029
	Médio vs Elevado/Médio-Elevado	p = 0.013
Morfossintaxe	Baixo/Médio-Baixo vs Médio	p = 0.448
	Baixo/Médio-Baixo vs Elevado/Médio-Elevado	p = 0.043
	Médio vs Elevado/Médio-Elevado	p = 0.037
Metalinguagem	Baixo/Médio-Baixo vs Médio	p = 0.171
	Baixo/Médio-Baixo vs Elevado/Médio-Elevado	p = 0.037
	Médio vs Elevado/Médio-Elevado	p = 0.265
Total	Baixo/Médio-Baixo vs Médio	p = 0.380
	Baixo/Médio-Baixo vs Elevado/Médio-Elevado	p = 0.015
	Médio vs Elevado/Médio-Elevado	p = 0.040

4.7 Método de Alfabetização

Com base nos resultados obtidos a partir da aplicação das tarefas de consciência fonológica, verifica-se que as crianças cuja introdução à leitura e escrita foi realizada através do método analítico apresentaram um desempenho superior, quando comparadas com as crianças alfabetizadas com recurso ao método sintético (ver Tabela 11).

Partindo da análise dos resultados do *Teste U de Mann-Whitney* foi possível observar que não existem diferenças significativas ($p > 0.1$) entre os dois grupos de crianças. O grupo de crianças alfabetizadas segundo o método analítico apresenta uma vantagem relativamente ao grupo alfabetizado segundo o método sintético, porém esta vantagem não é significativa.

Tabela 11 – Resultados obtidos para a variável método de alfabetização no domínio da consciência fonológica.

	Grupo	N	M±DP	p-value
Consciência Fonológica	M. Sintético	73	6.53±1.83	p = 0.979
	M. Analítico	7	8.14±2.48	(Mann-Whitney)

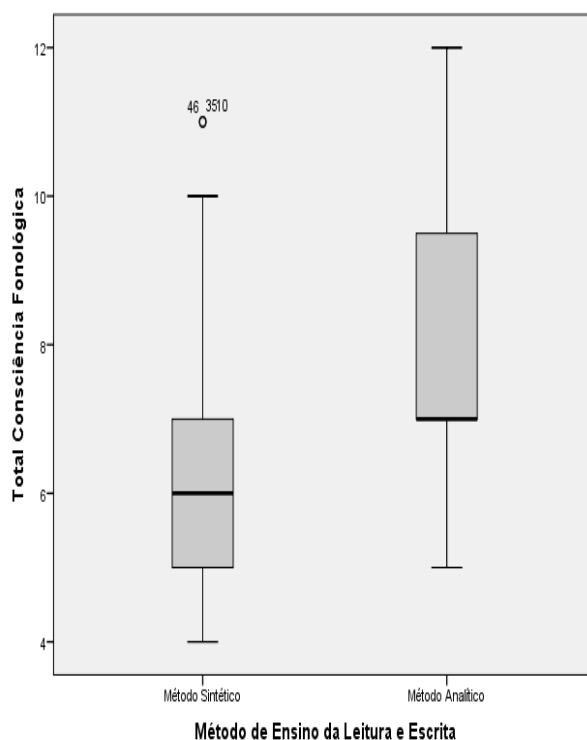


Figura 12 – Caixa de bigodes ilustrativa dos resultados obtidos a partir do cruzamento da variável método de alfabetização com a área da consciência fonológica.

CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Introdução

Nesta secção, os dados decorrentes da comparação dos grupos de acordo com os parâmetros avaliados serão confrontados com as hipóteses inicialmente estabelecidas no capítulo da metodologia. Posteriormente proceder-se-á à discussão dos resultados, tendo em conta estudos anteriores.

5.2. Género

Hipótese 1 – O género das crianças influencia o desenvolvimento da linguagem, verificando-se que as crianças do género feminino apresentam resultados melhores em testes de avaliação da linguagem, comparativamente às crianças do género masculino (Bornstein & Cote, 2009; Bornstein, et al., 2004; Dodd, et al., 2003; Halpern, 1986; Maccoby & Jacklin, 1974; McCormack & Knighton, 1996; Poole, 1934; Reynolds & Fish, 2010; Smit, et al., 1990; Wellman, et al., 1931; Winitz, 1969).

A hipótese estatística supracitada foi maioritariamente comprovada, registando-se diferenças significativas nos domínios da semântica, morfossintaxe e no total global. No domínio da metalinguagem, apesar de existirem diferenças, estas não se revelaram significativas.

A investigação tem mostrado que, de forma mais marcada, nos primeiros anos de vida, nas crianças com desenvolvimento típico, as raparigas destacam-se apresentando melhores resultados em testes estandardizados de avaliação da linguagem oral (Bornstein & Haynes, 1998; Fish & Pinkerman, 2003; Locke, et al., 2002; Lung et al., 2011; Lung, Shu, Chiang, Chen, & Lin, 2009; Van Hulle, et al., 2004). No entanto, também em idade escolar se observam diferenças na linguagem expressiva e compreensiva (Ardila, Rosselli, Matute, & Inozemtseva, 2011), estando os resultados do presente estudo de acordo com a literatura.

No que respeita ao domínio da semântica, encontram-se diferenças entre géneros no conhecimento lexical em idade pré-escolar (Bornstein & Cote, 2009; Craig & Washington, 2002; Le Normand, et al., 2008). Contudo, os resultados obtidos neste estudo para o domínio da semântica contrariam alguns dados da literatura. Um estudo que incidiu na aplicação de instrumentos de avaliação de vocabulário expressivo a crianças entre 3 e 5 anos de idade revelou a inexistência de um efeito significativo da variável género (Ferracini, Capovilla, Dias, & Capovilla, 2006).

No domínio da morfossintaxe, os resultados obtidos nesta investigação suportam os de Craig e colaboradores (2005), que partindo da análise de amostras de discurso induzido, perceberam que em idade escolar, as crianças do género feminino superam as do género masculino no que respeita à produção de sintaxe complexa.

Diversos estudos incidentes sobre a análise de competências de consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar apontam para um efeito nulo da variável género (Andreazza-Balestrin, et al., 2008; Burt, et al., 1999; Meneses, et al., 2004). Deste modo, os resultados referentes ao domínio da metalinguagem estão em consonância com o que é defendido na literatura: tanto rapazes como raparigas demonstram um nível de desempenho equivalente. Em idade escolar, as diferenças de género desaparecem progressivamente para dar lugar a uma maior equidade de desempenhos. À medida que as crianças crescem, a influência da variável género é atenuada por outros fatores como o desempenho académico (Reynolds & Fish, 2010). O próprio processo de alfabetização,

sendo comum a todas as crianças, contribui para a uniformização das competências linguísticas das crianças a partir do momento em que estas ingressam no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os resultados obtidos em conjunto com a informação disponível na literatura sugerem que o efeito da variável género no desenvolvimento linguístico das crianças é mais evidente em idade pré-escolar do que em idade escolar. No sentido de compreender a natureza e origem das diferenças entre géneros, levanta-se um conjunto de possíveis hipóteses explicativas. De entre essas hipóteses, estão: diferenças no ritmo de maturação cerebral (Hyde & Linn, 1988); diferenças no processo de maturação dos órgãos responsáveis pela produção do discurso (Darley & Winitz, 1961; Templin, 1957); diferenças na socialização (Moore, 1967); e tipo de interlocutores.

5.3. Faixa Etária

Hipótese 2 – As capacidades linguísticas desenvolvem-se a par da idade, pelo que as crianças mais velhas apresentam um nível de desenvolvimento linguístico superior relativamente às crianças mais novas (Athayde, et al., 2009; Dodd, et al., 2003; Ferrante, et al., 2009; Grivol & Hage, 2011; Kaminski, et al., 2011; Nittrouer & Miller, 1997; Puglisi, 2010; Santos & Bueno, 2003; Smit, et al., 1990).

A hipótese estatística exposta foi maioritariamente comprovada, verificando-se que existiam diferenças significativas de desempenho nas provas de morfossintaxe e metalinguagem, e na globalidade do teste. O único domínio no qual não se confirmou a existência de diferenças significativas foi o domínio da semântica.

Hage e Pereira (2006) analisaram o desempenho de crianças na faixa etária dos 6 anos de idade, numa prova de vocabulário expressivo e não encontraram diferenças significativas. As crianças avaliadas no presente estudo mostraram, igualmente, estarem ao mesmo nível nas provas de semântica aplicadas, não se tendo registado diferenças significativas.

Uma proposta explicativa para a similitude de respostas no domínio da semântica seria o facto de que na faixa etária dos 6 anos e 0 meses aos 6 anos e 11 meses, as crianças já dominam grande parte das competências semânticas, não havendo margem para melhorias significativas.

Os dados obtidos no presente estudo para o domínio da morfossintaxe são concordantes com um estudo realizado com crianças inglesas e brasileiras, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. Este último objetivou avaliar a compreensão de frases, particularmente os parâmetros relativos à ordem canónica e morfologia de número, provando-se que o desempenho melhorou em função da idade das crianças (Puglisi, 2010).

Da mesma forma, os resultados obtidos no domínio da metalinguagem vão ao encontro dos reportados por um estudo sobre o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças inglesas de idade pré-escolar, que destacou o efeito significativo do fator idade neste domínio, observando-se que o desenvolvimento decorre a par do avanço da idade (Burt, et al., 1999). Outro estudo aponta no mesmo sentido, ressaltando que o desenvolvimento da memória de trabalho fonológica acompanha o avanço da idade, dando origem a um aumento da percentagem de respostas corretas entre os 6 e os 8 anos de idade (Grivol & Hage, 2011). As dificuldades apresentadas por crianças, em tarefas de consciência fonológica, aos 5 anos dissiparam-se entre os 6 e os 7 anos (Kaminski, et al., 2011), corroborando mais uma vez a influência do fator idade, embora nesta faixa etária haja interação acrescida do fator escolaridade.

Para esta variável, verifica-se que na globalidade, o desenvolvimento do sistema linguístico é sensível ao aumento da idade, fator que favorece o domínio progressivo de competências (Afonso, et al., 2008; Reynolds & Fish, 2010; Silva, 2004).

Mais uma vez vale a pena reforçar o papel da escolaridade nas diferenças encontradas entre os dois grupos etários avaliados. O próprio processo de alfabetização estimula e promove o desenvolvimento das competências linguísticas, sendo natural que no fim do primeiro ano de escolaridade, quando grande parte das crianças possui idades compreendidas entre os 6 anos e 6 meses e os 6 anos e 11 meses, estas apresentem melhor desempenho em testes de avaliação da linguagem.

5.4. Meio

Hipótese 3 – O meio tem efeito no desenvolvimento linguístico das crianças, dado que as crianças provenientes de meios urbanos apresentam um desempenho melhor do que as que pertencentes a meios semiurbanos e rurais, em tarefas de avaliação de competências linguísticas (Bornstein & Cote, 2009).

Verificou-se que a hipótese citada não corresponde aos resultados obtidos, dado que não se registaram diferenças significativas em nenhum dos domínios avaliados.

Os dados obtidos para esta variável contradizem os dados de um estudo que mostrou que o meio é, entre outros fatores, responsável pela variabilidade intracultural no que toca ao desenvolvimento linguístico das crianças (Bornstein & Cote, 2009). Esta variabilidade entre contextos rurais e urbanos seria decorrente de crenças, conhecimento adquirido, expectativas, comportamentos, atitudes de socialização e grau de instrução dos cuidadores (Kohn, 1979; LeVine, 1988; Super & Harkness, 1986; Williams, Soetjiningsih, & Williams, 2000).

Uma possível explicação para a similaridade de comportamentos encontrada entre as crianças avaliadas no presente estudo seria a de que o meio rural estudado era geograficamente rodeado de meios semiurbanos e urbanos, não se considerando portanto um meio isolado como tantos outros que existem no interior do país. Assim sendo, a facilidade de contacto com meios mais desenvolvidos poderá ter neutralizado as diferenças esperadas inicialmente. Foi possível perceber que alguns cuidadores provenientes de meio rural exerciam a sua profissão em meio urbano e portanto toda esta proximidade entre meios contribuía para a uniformização de comportamentos relacionados com a educação e desenvolvimento das crianças.

5.5. Estatuto Socioeconómico

Hipótese 4 – O estatuto socioeconómico influencia o desenvolvimento linguístico, uma vez que as crianças provenientes de um elevado estatuto socioeconómico evidenciam um desempenho melhor quando comparadas com as crianças pertencentes a um baixo estatuto socioeconómico (Bates, et al., 1994; Feldman, et al., 2000; Fish & Pinkerman, 2003; Hoff, 2003; Huttenlocher, et al., 2002; Le Normand, et al., 2008; Locke, et al., 2002; Puglisi, 2010; Rescorla & Alley, 2001; Stanton-Chapman, et al., 2004).

A hipótese referida foi comprovada parcialmente, atendendo a que foram encontradas diferenças significativas em todos os domínios avaliados, entre determinados grupos de crianças.

Um estudo longitudinal provou que o meio socioeconómico contribuía para a variabilidade no crescimento vocabular entre crianças de 3 anos de idade, verificando-se

que as crianças pertencentes a famílias de elevado nível socioeconómico apresentavam uma velocidade de aquisição lexical superior (Hart & Risley, 1992, 1995). Um outro estudo com crianças de 2 anos de idade mostrou que as crianças pertencentes a famílias de classe alta apresentavam um ritmo de crescimento de vocabulário produtivo maior do que as crianças pertencentes a famílias de classe média (Hoff, 2003). Um outro estudo deu a conhecer que as crianças provenientes de um baixo meio socioeconómico possuíam um menor desenvolvimento do vocabulário recetivo, quando comparadas com os seus pares provenientes de meios socioeconómicos mais favorecidos (Olson, Bates, & Kaskie, 1992).

O presente estudo suporta as pesquisas anteriores, na medida em que também na faixa etária avaliada, as crianças provenientes de meios socioeconómicos mais favorecidos apresentam vantagem nas provas do domínio da semântica quando comparadas com as crianças provenientes de meios socioeconómicos menos favorecidos.

Vários fatores têm sido estudados no sentido de fundamentar estas diferenças, destacando-se o que reúne maior concordância entre os diversos autores: a qualidade e frequência de situações de interação verbal entre a díade cuidador/criança nos primeiros anos de desenvolvimento. As crianças que integram famílias de meio socioeconómico elevado tendem a ouvir uma maior quantidade e diversidade de vocabulário, recebem maior *feedback* verbal por parte dos pais e têm uma disciplina menos restritiva, com menos proibições (Hart & Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991).

Um estudo que pretendeu comparar crianças provenientes de baixo meio socioeconómico com crianças com desenvolvimento típico falantes do inglês, reportou que na globalidade, aos 15 meses, não se detetaram diferenças ao nível das competências linguísticas. No entanto, aos 4 e aos 5 anos de idade grande parte das crianças de baixo nível socioeconómico apresentaram um desenvolvimento linguístico aquém do esperado para a idade (Fish & Pinkerman, 2003). Reynolds e Fish (2010) concluíram que, em crianças de idade escolar, os valores médios resultantes da aplicação de um teste estandardizado de avaliação de competências linguísticas, permaneciam significativamente abaixo da média nacional. Assim sendo, os dados obtidos neste estudo confirmam a bibliografia consultada, uma vez que foram observadas diferenças significativas entre determinados grupos socioeconómicos nos diversos domínios e na globalidade do teste.

5.6. Método de Alfabetização

Hipótese 5 – O método de ensino da leitura e escrita tem um efeito no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças (Alegria, et al., 1982; Rego, 1995), verificando-se que o método sintético ou fónico promove mais esta competência do que o método analítico ou global (Alegria, et al., 1982; Guinness, 2006).

Os resultados obtidos no presente estudo contradizem a hipótese colocada, na medida em que o grupo de crianças expostas ao método de analítico obteve melhores resultados nas provas de consciência fonológica, em comparação com o grupo de crianças expostas ao método sintético. Salvaguarda-se que no estudo desta variável, observou-se uma manifesta preferência pelo método sintético por parte dos Professores do primeiro ano, o que conduziu a um grande desequilíbrio na dimensão dos grupos avaliados. Desta forma, não foi possível controlar a homogeneidade dos grupos em termos de número de crianças, o que diminuiu a potência do teste de igualdade das medianas.

Os dados obtidos parecem ser consistentes com os de um estudo desenvolvido com crianças falantes do PB, com uma média de 6 anos de idade, que se encontravam a frequentar o primeiro ano de escolaridade. De acordo com este estudo, existe um maior

domínio de competências de consciência silábica e consciência fonêmica por parte das crianças expostas ao método de alfabetização global (Valente & Martins, 2004).

Uma hipótese explicativa para este fenómeno seria a defendida por Rego (1995), quando afirma que as crianças que aprendem através do método global realizam uma maior percentagem de análises fonológicas com base em unidades linguísticas perceptíveis, o que estimula o desenvolvimento da consciência fonológica e neutraliza, até certo ponto, as diferenças individuais no que a esta competência diz respeito.

Se por um lado o método sintético ou fónico tem como foco principal o ensino das correspondências grafema-fonema, promovendo a aquisição de padrões regulares entre letra e som, por outro o método analítico ou global dá preferência ao ensino da identificação global de palavras, havendo uma maior ênfase sobre as unidades silábicas (Morais, 1996).

CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES

6.1. Introdução

O presente capítulo fará referência aos resultados obtidos, sumariando os aspetos mais relevantes da presente investigação. São ainda apontadas as limitações que surgiram no decorrer do trabalho elaborado e finalmente são sugeridos trabalhos futuros que poderiam ser de interesse na sequência deste, como forma de complemento dos resultados aqui apresentados.

6.2. Conclusões

O desenvolvimento linguístico tardio, enquanto foco de crescente interesse nacional e internacional, é um campo de estudo dinâmico (Berman, 2004), que necessita de contínua exploração. Estudos como este contribuem em larga medida para o conhecimento do processo de aquisição e desenvolvimento linguístico normal em idade escolar, destacando competências chave que por serem adquiridas na faixa etária avaliada devem ser tidas em conta aquando da construção de novos instrumentos de avaliação formal e informal. Não obstante, identificado o padrão que reflete os níveis de desempenho esperados para grupos típicos de referência com idades compreendidas entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses, torna-se mais viável estabelecer objetivos pedagógicos com vista à maximização do potencial linguístico das crianças.

Provou-se com este estudo que o desenvolvimento linguístico é sensível a fatores extralinguísticos como o género, a idade, o meio, o estatuto socioeconómico e o método de alfabetização.

6.3. Limitações

Uma das limitações do estudo está precisamente relacionada com a variável meio. O meio rural selecionado encontra-se geograficamente muito próximo de um meio urbano, podendo este facto ter influenciado os resultados obtidos. Apesar de as crianças avaliadas viverem e frequentarem o ensino escolar no meio rural, estas estão frequentemente expostas ao meio urbano envolvente, o que entre outros fatores poderá explicar a inexistência de diferenças nas crianças provenientes de diferentes meios.

Outra das limitações deste estudo prende-se com a homogeneidade da amostra. A amostra foi controlada para as variáveis género e grupo etário, não tendo sido possível controlar as variáveis estatuto socioeconómico, meio e método de alfabetização, destacando-se um desequilíbrio significativo nesta última variável (G1=73 crianças e G2=7 crianças), o que limita a generalização dos resultados.

6.4. Trabalho Futuro

Na sequência da limitação relacionada com a variável meio, seria desejável num próximo estudo que o meio rural selecionado fosse um meio isolado geograficamente, onde as crianças não tivessem fácil acesso à oferta cultural que existe em centros urbanos. Desta forma, poderiam ser testadas as implicações do meio no nível de competência linguística das crianças.

Um outro estudo que aqui se propõe seria o de testar a influência do método de ensino da leitura e da escrita no desenvolvimento da consciência fonológica, com grupos de comparação homogêneos, no sentido de colmatar a limitação acima referida.

No sentido de obter dados mais representativos da população portuguesa, poder-se-ia estender o presente estudo aos restantes distritos do país, dado que nesta investigação apenas se contemplou o distrito de Aveiro.

De futuro, seria também interessante avaliar com o TL-ALPE o mesmo grupo de crianças no início e no fim do primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de verificar a evolução do desempenho nos diferentes domínios e competências.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *Avaliação da linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil* (1ª ed.). São Paulo: Santos Editora.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Adani, F. (2011). Re-thinking the acquisition of relative clauses in Italian: towards a grammatically-based account. *Journal of Child Language*, 38(1), 141-165.
- Afflerbach, P. (1998). Reading assessment and learning to read. In R. Andersen, J. Osborn & P. Pearson (Eds.), *Learning to read*. New York: Guilford.
- Afonso, C., & Freitas, M. J. (2010). Consciência fonológica e desenvolvimento fonológico: O caso do constituinte ataque em Português Europeu. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (Eds.), *Avaliação da consciência linguística: Aspectos fonológicos e sintáticos do Português* (pp. 45-68). Lisboa: Edições Colibri.
- Afonso, C., Freitas, M. J., & Alves, D. (2008). Complexidade prosódica e segmentação de palavras em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Cadernos de Saúde*, 2, 31-41.
- Afonso, M. (2011). *Análise de itens sintáticos em provas de avaliação da linguagem: Relevância para identificação de Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Akhtar, N. (1999). Acquiring basic word order: Evidence for data-driven learning of syntactic structure. *Journal of Child Language*, 26(2), 339-356.
- Akhtar, N., & Tomasello, M. (1996). Two-year-olds learn words for absent objects and actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(1), 79-93.
- Akinci, M.-A., & Jisa, H. (1998). *Studies on Turkish and Turkic languages: Development of Turkish clause linkage in the narrative texts of Turkish-French bilingual children in France*. Paper presented at the IX International Conference on Turkish Linguistics, Oxford.
- Alegria, J., Pignot, E., & Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10(5), 451-456.
- Alexandre, R. (2010). A tarefa de manipulação na avaliação da consciência sintática em crianças do 1º ciclo de escolaridade. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (Eds.), *Avaliação da Consciência Linguística: Aspectos fonológicos e sintáticos do Português* (pp. 147-169). Lisboa: Edições Colibri.
- Alves, D., Castro, A., & Correia, S. (2010). *Consciência fonológica: Dados sobre consciência fonémica, intrassilábica e silábica*. Atas do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Porto.
- Declaração de Helsínquia da Associação Médica Mundial: Princípios Éticos para a Investigação Médica em Seres Humanos (2008).
- Andreazza-Balestrin, C., Cielo, C., & Lazzarotto, C. (2008). Relação entre desempenho em consciência fonológica e a variável sexo: Um estudo com crianças pré-escolares. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13, 154-160.
- Aparici, M., Serrat, E., Caddevila, M., & Serra, M. (2001). Acquisition of complex sentences in Spanish and Catalan speaking children. In K. Nelson, A. Aksu-Koç & C. Johnson (Eds.), *Children's language* (Vol. 11, pp. 1-25). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Inozemtseva, O. (2011). Gender differences in cognitive development. *Developmental Psychology*, 47(4), 984-990.

- Association, A. S.-L.-H. (1982). Language. Retrieved from www.asha.org/policy
- Athayde, M., Baesso, J., Dias, R., Giacchini, V., & Mezzomo, C. (2009). O papel das variáveis extralinguísticas idade e sexo no desenvolvimento da coda silábica. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14, 293-299.
- Baldwin, D. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*, 62, 875-890.
- Ball, M. J., Muller, N., & Rutter, B. (2010). Introduction and background *Phonology for communication disorders* (pp. 1-3). New York: Psychology Press.
- Barbosa, J. (2005). O uso dos verbos no desenvolvimento da linguagem. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 3, 1-18.
- Bassano, D., Maillochon, I., & Eme, E. (1998). Developmental changes and variability in the early lexicon: A study of French children's naturalistic productions. *Journal of Child Language*, 25(3), 493-531.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J., . . . Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21(1), 85-123.
- Bauman-Waengler, J. (2011). *Articulatory and phonological impairments: A clinical focus* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Befi-Lopes, D., Cáceres, A., & Araújo, K. (2007). Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do Português Brasileiro. *CEFAC*, 9, 444-452.
- Befi-Lopes, D., Rodrigues, A., & Puglisi, M. (2009). Aquisição do morfema de número em crianças em desenvolvimento normal de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21, 171-174.
- Behrens, H. (2006). Language development: Morphology. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed., Vol. 6, pp. 373-376). Boston: Elsevier.
- Bento, A., & Befi-Lopes, D. (2010). Organização e narração de histórias por escolares em desenvolvimento típico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22.
- Berman, R. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (Vol. 3, pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(1), 1-43.
- Bernhardt, B., & Stemberger, J. (1998). *Handbook of phonological development: From the perspective of constraint-based nonlinear phonology*. London: Academic Press.
- Bernstein, D., & Tiegerman-Farber, E. (2002). *Language and communication disorders in children* (4^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bloom, P. (2001). Précis of how children learn the meanings of words. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 24(6), 1095-1103.
- Bornstein, M., & Cote, L. (2009). Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy*, 7(3), 299-316.
- Bornstein, M., Hahn, C.-S., & Haynes, O. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24(3), 267-304.

- Bornstein, M., & Haynes, O. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69(3), 654-671.
- Bowen, C. (2009). *Children's speech sound disorders*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Brandone, A., Salkind, S., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2006). Language Development. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, prevention, and intervention* (3rd ed., pp. 499-514). Maryland: National Association of School Psychologists.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5^a ed., Vol. 1, pp. 993-1028). New York.
- Brooks, P., & Zizak, O. (2002). Does preemption help children learn verb transitivity? *Journal of Child Language*, 29(4), 759-781.
- Brooks, R., & Meltzoff, A. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal, growth curve modeling study. *Journal of Child Language*, 35(1), 207-220.
- Burt, L., Holm, A., & Dodd, B. (1999). Phonological awareness skills of 4-year-old British children: An assessment and developmental data. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34(3), 311-335.
- Capovilla, A., Dias, N., & Montiel, J. (2007). Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Psico-USF*, 12, 55-64.
- Castelo, A., Freitas, M. J., & Miguens, F. (2010). Níveis de escolaridade e a capacidade de segmentação de palavras: O efeito da extensão de palavras na identificação de segmentos. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (Eds.), *Avaliação da Consciência Linguística: Aspectos fonológicos e sintáticos do Português* (pp. 119-144). Lisboa: Edições Colibri.
- Castro, A., & Ferrari-Neto, J. (2007). Um estudo contrastivo do PE e do PB com relação à identidade de informação de número no DP. *Letras de Hoje*, 42, 65-76.
- Cerejeira, J. (2009). *Aquisição de interrogativas de sujeito e de objecto em Português Europeu*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Cervera-Mérida, J., & Ygual-Fernández, A. (2003). Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Revista de Neurologia*, 36, 39-53.
- Chapman, R. (1988). Language acquisition in the child. In N. Lass, L. McReynolds, J. Northern & D. Yoder (Eds.), *Handbook of speech-language pathology and audiology* (pp. 309-353). Toronto: B. C. Decker.
- Chapman, R. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(1), 33-54.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35(1), 26-58.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. Londres: Praeger.
- Clark, E. (2009). *First language acquisition* (2^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coelho, S. (2010). *Perturbação específica do desenvolvimento da linguagem: Caracterização neuropsicológica*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Colé, P., Marec-Breton, N., Royer, C., & Gombert, J. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. from *Actualités de l'orthophonie et des orthophonistes francophones*
- Corrêa, L., & Name, M. (2003). The processing of determiner-noun agreement and the identification of the gender of nouns in the early acquisition of Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, 2(1), 19-43.
- Correia, S. (2004a). *A aquisição da rima em Português Europeu: Ditongos e consoantes em final de sílaba*. Atas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa.
- Correia, S. (2004b). *A aquisição da rima em Português Europeu: Ditongos e consoantes em final de sílaba*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés: O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Costa, M. (2010a). *A consciência sintáctica em crianças do 1º ciclo de escolaridade: Construção e aplicação de uma tarefa de reconstituição*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Costa, M. (2010b). A tarefa de reconstituição na avaliação da consciência sintáctica em crianças do 1º ciclo de escolaridade. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (Eds.), *Avaliação da consciência linguística: Aspectos fonológicos e sintácticos do Português* (pp. 171-203). Lisboa: Edições Colibri.
- Craig, H., & Washington, J. (2002). Oral language expectations for African-American preschoolers and kindergartners. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 59-70.
- Craig, H., Washington, J., & Thompson, C. (2005). Oral language expectations for African-American children in grades 1 through 5. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(2), 119-130.
- D'Odorico, L., & Fasolo, M. (2007). Nouns and verbs in the vocabulary acquisition of Italian children. *Journal of Child Language*, 34(4), 891-907.
- Darley, F., & Winitz, H. (1961). Age of first word: Review of research. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 26(3), 272-290.
- Déak, G., & Wagner, J. (2003). "Slow mapping" in children's learning of semantic relations. Paper presented at the Annual Conference of the Cognitive Science Society, Boston.
- Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The pragmatics profile of everyday communication skills in children* (2ª ed.). Berkshire: NFER Nelson.
- DGIDC. (2012). Inquéritos em meio escolar, from <http://www.dgipc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=59>
- Diedrich, M. (2001). *O texto falado da criança: Estratégias de construção*. Passo Fundo: Universidade Passo Fundo Editora.
- Dodd, B., Holm, A., Hua, Z., & Crosbie, S. (2003). Phonological development: A normative study of British English-speaking children *Clinical Linguistics and Phonetics*, 17(8), 617-643.
- Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (Eds.), *Avaliação da consciência linguística: Aspectos fonológicos e sintácticos do Português* (pp. 11-16). Lisboa: Edições Colibri.
- Education, U. S. D. o. (2001). Oral Language Developmental Continuum: Preschool-First Grade. Raleigh: North Carolina Department of Public Instruction.

- Edwards, M., & Shriberg, L. (1983). *Phonology: Applications in communicative disorders*. California: College Hill Press.
- Eimas, P., Siqueland, E., Jusczyk, P., & Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 171(3968), 303-306.
- Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., & Gouveia, C. (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Feldman, H., Dollaghan, C., Campbell, T., Kurs-Lasky, M., Janosky, J., & Paradise, J. (2000). Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventory at ages one and two years. *Child Development*, 71(2), 310-322.
- Ferracini, F., Capovilla, A., Dias, N., & Capovilla, F. (2006). Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista Psicopedagogia*, 23, 124-133.
- Ferrante, C., Borsel, J., & Pereira, M. (2008). Aquisição fonológica de crianças de classe sócio económica alta. *Revista CEFAC*, 10, 452-460.
- Ferrante, C., Borsel, J., & Pereira, M. (2009). Análise de processos fonológicos em crianças com desenvolvimento fonológico normal. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14, 36-40.
- Ferreira, E. (2008). *Compreensão e produção de frases relativas por crianças com perturbação específica do desenvolvimento da linguagem e por adultos com agramatismo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Fish, M., & Pinkerman, B. (2003). Language skills in low-SES rural Apalachian children: Normative development and individual differences, infancy to preschool. *Applied Developmental Psychology*, 23(5), 539-565.
- Fortin, M.-F. (2000). *O processo de investigação: da concepção à realização* (2ª ed.): Lusociência.
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala: Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas, M. J. (1997). *Aquisição da estrutura silábica do Português Europeu*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Freitas, M. J., Frota, S., Vigário, M., & Martins, F. (2006). Efeitos prosódicos e efeitos de frequência no desenvolvimento silábico em Português Europeu *Textos seleccionados do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 397-412). Lisboa: Colibri.
- Freitas, M. J., Miguel, M., & Faria, I. (2001). Interaction between prosody and morphosyntax: Plurals within codas in the acquisition of European Portuguese. In J. Weissenborn & B. Höhle (Eds.), *Approaches to bootstrapping: Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition* (pp. 45-58). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gândara, J., & Befi-Lopes, D. (2010). Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com alterações específicas no desenvolvimento da linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15, 297-304.
- Gard, A., Gilman, L., & Gorman, J. (1993). *Speech and language development chart* (2nd ed.). Austin: Pro-Ed.
- Garvey, C. (1984). *Children's talk: The developing child*. Oxford: Oxford University Press.
- German, D., & Newman, R. (2004). The impact of lexical factors on children's word-finding errors. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(3), 624-636.
- Gillon, G. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: The Guilford Press.

- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development* (1st ed.). London: University Of Chicago Press.
- Gomes, I., & Castro, S. L. (1997). *Language processing in Portuguese children aged 4 to 10 years*. Paper presented at the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics, Porto.
- Gonçalves, F. (2004). *Riqueza morfológica e aquisição da sintaxe em Português Europeu e Brasileiro*. Tese de Doutorado, Universidade de Évora, Évora.
- Grivol, M., & Hage, S. (2011). Memória de trabalho fonológica: Estudo comparativo entre diferentes faixas etárias. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23(3), 245-251.
- Guasti, M. (2002). *Language acquisition: The growth of grammar*. Cambridge: The MIT Press.
- Guasti, M. (2004). *Language acquisition: The growth of grammar*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Guerreiro, H. (2007). *Processos fonológicos na fala da criança de cinco anos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa Escola Superior de Saúde do Alcoitão da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Lisboa.
- Guimarães, D. (2008). *Percursos de construção da fonologia pela criança: Uma abordagem dinâmica*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Guinness, D. (2006). *O ensino da leitura: O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hage, S., & Pereira, M. (2006). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *CEFAC*, 8, 419-428.
- Hahne, A., Eckstein, K., & Friederici, A. (2004). Brain signatures of syntactic and semantic processes during children's language development. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(7), 1302-1318.
- Halpern, D. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. New Jersey: Erlbaum.
- Hart, B., & Risley, T. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28(6), 1096-1105.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hedge, M. N. (2001). *Introduction to communicative disorders* (3rd ed.). Austin: Pro-Ed.
- Hernandorena, C. (1990). *Aquisição da fonologia do Português: Estabelecimento de padrões com base em traços distintivos*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62(4), 782-796.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Hyde, J., & Linn, M. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53-69.

- INE. (1997). Classificação de urbano/rural, from http://metaweb.ine.pt/sine/UInterfaces/SineVers_Cat.aspx
- Justi, F., & Araujo, S. (2004). Uma avaliação das críticas de Chomsky ao Verbal Behavior à luz das réplicas dos behavioristas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 267-274.
- Kaminski, T., Mota, H., & Cielo, C. (2011). Consciência fonológica e vocabulário expressivo em crianças com aquisição típica da linguagem e com desvio fonológico. *CEFAC*, 13, 813-824.
- Karant, P., & Suchitra, M. G. (1993). Literacy acquisition and grammaticality judgments in children. In R. J. Scholes (Ed.), *Literacy and language analysis* (pp. 143-156). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Keske-Soares, M., Blanco, A., & Mota, H. (2004). O desvio fonológico caracterizado por índices de substituição e omissão. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 9, 10-18.
- Kohn, M. L. (1979). The effects of social class on parental values and practices. In D. Reiss & H. Hoffman (Eds.), *The American family: Dying or developing* (pp. 45-68). New York: Plenum.
- Kouider, S., Halberda, J., Wood, J., & Cary, S. (2006). Acquisitions of English number marking: The singular-plural distinction. *Language Learning Development*, 2(1), 1-25.
- Kuhl, P. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Neuroscience*, 5(11), 831-842.
- Le Normand, M., Parisse, C., & Cohen, C. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers development and biosocial aspects by developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22(1), 47-58.
- LeVine, R. A. (1988). Human parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behavior. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 40, 3-12.
- Lew-Williams, C., & Fernald, A. (2007). Young children learning Spanish make rapid use of grammatical gender in spoken word recognition. *Psychological Science Journal*, 18(3), 193-198.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201-212.
- Lieven, E., Behrens, H., Speares, J., & Tomasello, M. (2003). Early syntactic creativity: A usage-based approach. *Journal of Child Language*, 30(2), 333-370.
- Linver, M., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. (2002). Family processes and pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38(5), 719-734.
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve* (Vol. 18). Urbana.
- Locke, A., Ginsborg, J., & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: Implications for the early years and beyond. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37(1), 3-15.
- Loureiro, J. (2008). *Aquisição de ordem de palavras e de flexão verbal no Português Europeu*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Lousada, M., Mendes, A. P., Valente, A. R., & Hall, A. (2012). Standardization of a phonetic-phonological test for European-Portuguese children. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 64(3), 151-156.

- Luinge, M., Post, W., Wit, H., & Goorhuis-Brouwer, S. (2006). The ordering of milestones in language development for children from 1 to 6 years of age. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49.
- Lung, F.-W., Chiang, T.-L., Lin, S.-J., Feng, J.-Y., Chen, P.-F., & Shu, B.-C. (2011). Gender differences of children's developmental trajectory from 6 to 60 months in the Taiwan birth cohort pilot study. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 100-106.
- Lung, F.-W., Shu, B.-C., Chiang, T.-L., Chen, P.-F., & Lin, L.-L. (2009). Predictive validity of Bayley scale in language development of children at 6–36 months. *Pediatrics International*, 51(5), 666-669.
- Maccoby, E., & Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences*. London: Oxford University Press.
- Machado, G. (2008). Aprendizagem da leitura: Investigação acerca da polémica gerada pelos métodos de alfabetização. *Revista Língua & Literatura*, 10, 109 - 119.
- Mateus, M. (1990). *Fonética, fonologia e morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, M., Brito, A., Duarte, I., & Faria, I. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- McCormack, P., & Knighton, T. (1996). *Gender differences in the speech patterns of two and a half year old children*. Paper presented at the Sixth Australian International Conference on Speech Science and Technology, Canberra.
- McCune, L., & Vihman, M. (2001). Early phonetic and lexical development: A productivity approach. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(3), 670-684.
- McLaughlin, S. (2006). *Introduction to language development* (2nd ed.). Kentucky: Delmar Cengage Learning.
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2013). *Teste fonético fonológico - ALPE*. Aveiro: Edubox.
- Mendes, A. P., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2005). *Avaliação da linguagem Pré-escolar (ALPE): Um projecto em desenvolvimento*. Atas do IV Congresso da Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala, Caparica.
- Meneses, M., Lozi, G., Souza, L., & Assencio-Ferreira, V. (2004). Consciência fonológica: Diferenças entre meninos e meninas. *CEFAC*, 6, 242-246.
- Miller, J. (1981). *Assessing language production in children: Experimental procedures* (1st ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Mok, M., & Lam, H. (2011). Assessment of language development of preschoolers: Validating Morrow's checklist for assessing early literacy development. *Early Child Development and Care*, 181(2), 203-220.
- Moore, T. (1967). Language and intelligence: A longitudinal study of the first eight years. *Human Development*, 10(2), 88-106.
- Morais, J. (1996). O ensino da leitura (Á. Lorencini, Trans.) *A arte de ler*. São Paulo: UNESP.
- Morais, J., & Kolinsky, R. (2007). Literacy and cognition change. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Nippold, M. (1998). *Later language development: The school-age and adolescent years* (2^a ed.). Texas: Pro-Editions.
- Nippold, M. (2006). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (3^a ed.). Austin: Pro Ed.

- Nippold, M., Allen, M., & Kirsch, D. (2001). Proverb comprehension as a function of reading proficiency in preadolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(2), 90-100.
- Nippold, M., Leonard, L., & Kail, R. (1984). Syntactic and conceptual factors in children's understanding of metaphors. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27(2), 197-205.
- Nippold, M., Moran, C., & Schwarz, I. (2001). Idiom understanding in preadolescents: Synergy in action. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(2), 169-179.
- Nittrouer, S., & Miller, M. (1997). Predicting developmental shifts in perceptual weighting schemes. *Journal of the Acoustical Society of America*, 101(4), 2253-2266.
- Nogueira, S., Fernández, B., Porfírio, H., & Borges, L. (2000). A criança com atraso na linguagem. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 22, 5-16.
- Olson, S. L., Bates, J., & Kaskie, B. (1992). Caregiver–infant interaction antecedents of children's school-age cognitive ability. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38(3), 309–330.
- Othero, G. Á. (2005). Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 3.
- Ouzoulias, A. (2001). L'emergence de la conscience phonémique: Apprentissage sensoriel ou développement conceptuel? In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'enfant lecteur* (pp. 101-127). Paris: Editions Retz.
- Ozcan, M. (2012). Developmental differences in the naming of contextually non-categorical objects. *Journal of Psycholinguistics Research*, 41(1), 51-69.
- Pauen, S., & Trauble, B. (2009). How 7-month-olds interpret ambiguous motion events: Category-based reasoning in infancy. *Cognitive Psychology*, 59(3), 275-295.
- Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention* (3rd ed.). Philadelphia: Mosby.
- Pedromônico, M., Affonso, L., & Sanudo, A. (2002). Vocabulário expressivo de crianças entre os 22 e 36 meses: Estudo exploratório. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 12, 13-22.
- Pereira, I., & Viana, F. L. (2003). *Aspectos da didática da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Algumas reflexões*. Atas do I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às práticas, Braga. <http://hdl.handle.net/1822/4260>
- Piaget, J. (2002). *The language and thought of the children* (3ª ed.). New York: Routledge Classics.
- Poole, I. (1934). Genetic development of articulation of consonant sounds in speech. In E. E. Review (Ed.), *The Elementary English Review* (4 ed., Vol. 11, pp. 159-161). Madison: National Council of Teachers of English.
- Puglisi, M. (2010). Compreensão de sentenças em crianças com desenvolvimento normal de linguagem e com distúrbio específico de linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15(2), 312.
- Ramalho, A. (2010). *Aquisição do plural nos nomes terminados em ditongo nasal - estudo com crianças entre os 3 e os 7 anos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora.
- Raposo, E. (1992). *Teoria da gramática: A faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho.
- Rebello, A., & Vital, A. (2006). Desenvolvimento da linguagem e sinais de alerta: Construção e validação de um folheto informativo. *Re(habilitar) - Revista da Escola Superior de Saúde do Alcoitão*, 69-98.

- Redfield, R. (1947). The folk society. *American Journal of Sociology*, 52(4), 293–308.
- Reed, V. (1992). Associations between phonology and other language components in children's communicative performance: Clinical implications. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 20(2), 75-87.
- Rego, L. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por factores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11, 51-60.
- Reif, K., Marbeau, Y., Quatresooz, J., & Vancraeynest, D. (1991). *Progress report of the ESOMAR working party on harmonization of demographics*. Paper presented at the ESOMAR Congress, Luxembourg.
- Rescorla, L., & Alley, A. (2001). Validation of the Language Development Survey (LDS): A parent report tool for identifying language delay in toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(2), 434-445.
- Reynolds, M., & Fish, M. (2010). Language skills in low-SES rural Appalachian children: Kindergarten to middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 238-248.
- Rice, M., Wexler, K., & Hershberger, S. (1998). Tense over time: The longitudinal course of tense acquisition in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41(6), 1412-1431.
- Rowe, M. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35(1), 185-205.
- Sampaio, J. (2001). *Decreto do Presidente da República n.º1/2001*. Lisboa: Diário da República.
- Sansavini, A. (1997). Neonatal perception of the rhythmical structure of speech: The role of stress patterns. *Early Development and Parenting*, 6(1), 3-13.
- Santos, F., & Bueno, O. (2003). Validation of the brazilian children's test of pseudoword repetition in portuguese speakers aged 4 10 years. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 36(1), 1533-1547.
- Sax, N., & Weston, E. (2007). *Language Development Milestones*. Master Thesis, University of Alberta, Alberta.
- Scarpa, E. (2001). Aquisição da Linguagem. In F. Mussalin & A. Bentes (Eds.), *Introdução à Linguística: Domínios e fronteiras* (Vol. 2). São Paulo Cortez.
- Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2008). Assessment of Language *Assessment in Speech-Language Pathology: A resource manual* (4th ed., pp. 245). Kentucky: Delmar Publications.
- Silva, A. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas em idade pré-escolar. *Análise Psicológica* 14, 553-561.
- Silva, A. (2004). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skipp, A., Windfuhr, K., & Conti-Ramsden, G. (2002). Children's grammatical categories of verb and noun: A comparative look at children with specific language

- impairment and normal language. *Journal of Language and Communication Disorders*, 37(3), 253-271.
- Smit, A., Hand, L., Freilinger, J., Bernthal, J., & Bird, A. (1990). The Iowa articulation norms project and its Nebraska replication. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(4), 779-798.
- Stample, D. (1979). *A dissertation on natural phonology*. New York: Academic Press.
- Stanton-Chapman, T., Chapman, D., Kaiser, A., & Hancock, D. (2004). Cumulative risk and low income children's language development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(4), 227-237.
- Stark, R. (1986). Prespeech segmental feature development. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 149-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoel-Gammon, C. (1991). Normal and disordered phonology in two-year-olds. *Topics in Language Disorders*, 11(4), 21-32.
- Strohner, H., & Nelson, K. (1974). The young child's development of sentence comprehension: Influence of event probability, nonverbal context, syntactic form, and strategies. *Child Development*, 45(3), 567-576.
- Sua Kay, E., & Santos, M. E. (2006). *Grelha de Observação da Linguagem Nível Escolar* (4ª ed.). Lisboa: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Sua Kay, E., & Tavares, M. (2008). *Teste de avaliação da linguagem na criança* (5ª ed.). Lisboa: Oficina Didáctica.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545-569.
- Swingle, D., & Aslin, R. (2000). Spoken word recognition and lexical representation in very young children. *Cognition*, 76(2), 147-166.
- Templin, M. (1957). *Certain language skills in children: Their development and interrelationships*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Theakston, A., Lieven, E., & Tomasello, M. (2003). The role of the input in the acquisition of third person singular verbs in English. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46(4), 863-877.
- Tomasello, M. (2000a). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74(3), 209-253.
- Tomasello, M. (2000b). The item-based nature of children's early syntactic development. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(4), 156-163.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61(3), 193-215.
- Valente, A. R., Mendes, A. P., Lousada, M., Afonso, E., & Andrade, F. (2013). *Construção e desenvolvimento do Teste de Linguagem - Avaliação de Linguagem Pré-Escolar (TL-ALPE)*. Atas do VI Congresso Nacional da APTF, Lisboa.
- Valente, F., & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1, 193-212.
- Van Hulle, C., Goldsmith, H., & Lemery, K. (2004). Genetic, environmental, and gender effects on individual differences in toddler expressive language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 904-912.

- Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico: Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do Português Europeu*. Tese de Doutorado, Universidade do Porto, Porto.
- Verhoeven, L., Aparici, M., Cahana-Amitay, D., van Hell, J., Kriz, S., & Viguie-Simon, A. (2002). Clause packaging in writing and speech: A cross-linguistic developmental analysis. *Written Language and Literacy*, 5(2), 135-162.
- Vieira, M., Mota, H., & Keske-Soares, M. (2004). Relação entre idade, grau de severidade do desvio fonológico e consciência fonológica. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 9, 144-150.
- Vieira, S. (2011). *A test for sentence development in European Portuguese (STSD-PT)*. Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Vigário, M., Freitas, M., & Frota, S. (2006). Grammar and frequency effects in the acquisition of prosodic words in European Portuguese. *Language and Speech*, 49, 175-203.
- Vitto, M., & Feres, M. (2005). Distúrbios da comunicação oral em crianças. *Revista Medicina*, 38, 229-234.
- Wellman, B., Case, I., Mengert, I., & Bradbury, D. (1931). Speech sounds of young children (Vol. 5). Iowa: University of Iowa.
- Wertzner, H. (2004). Fonologia: Desenvolvimento e alterações. In L. Ferreria, D. Befi-Lopes & S. Limongi (Eds.), *Tratado de fonoaudiologia* (pp. 772-786). São Paulo: Roca.
- Williams, P. D., Soetjningsih, H., & Williams, A. R. (2000). Balinese mothers' developmental timetables for young children. *Western Journal of Nursing Research*, 22(6), 717-735.
- Winitz, H. (1969). *Articulatory acquisition and behavior*. New York: Appleton-Century-Drofts.
- Wirth, L. (1938). Urbanism as a way of life. *American Journal of Sociology*, 44(1), 1-24.
- Wood, J., Kouider, S., & Carey, S. (2009). Acquisition of singular-plural morphology. *Developmental Psychology*, 45(1), 202-206.

APÊNDICE I: Carta de apresentação e pedido de aprovação do projeto.



Aveiro, 1 de abril de 2012

Ao Exmo. Sr.

Diretor do Agrupamento de Escolas de Oliveirinha

Dr. Carlos Lopes

ASSUNTO: Projeto de análise do desenvolvimento linguístico de crianças entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a cortesia com que aceitou conhecer o projeto e, bem assim, dedicar um pouco do seu tempo à sua análise e discussão junto dos restantes elementos da Direção do Agrupamento de Escolas de Oliveirinha, se assim for o caso.

No âmbito do Mestrado em Ciências da Fala e da Audição da Secção Autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro, estou neste momento a realizar um estudo sob a orientação da Professora Doutora Marisa Lobo Lousada (docente da Universidade de Aveiro), sobre o desenvolvimento linguístico de crianças entre 6 anos 0 meses e os 6 anos e 11 meses.

Com este projeto pretende-se conhecer as competências de compreensão auditiva e de expressão verbal oral nos domínios da semântica e morfossintaxe, e metalinguagem nos domínios da semântica, morfossintaxe e fonologia. Deste modo, espera-se obter dados de referência para o distrito de Aveiro, que em conjunto com dados provenientes de outros distritos portugueses possam, a médio-longo prazo, permitir retirar conclusões representativas da população portuguesa.

Para o efeito é necessário: a aplicação do Teste de Linguagem – Avaliação da Linguagem Pré-Escolar – ALPE (Mendes, et al., 2005) a crianças com idades compreendidas entre 6 anos e 0 meses e 6 anos e 11 meses e a aplicação de um Questionário de Caracterização Sociocultural ao Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Após a avaliação das crianças, comprometo-me a fornecer a síntese dos resultados obtidos.

Considerações acerca do projeto:

- Gostaria que a aplicação do Teste de Linguagem ALPE fosse realizada nas Escolas E.B. 1 de Oliveirinha e E.B. 1 de Nariz, consoante a disponibilidade do participante, não havendo necessidade de deslocações a outro local.
- Seria desejável que a aplicação do Teste de Linguagem ALPE fosse realizada individualmente, numa sala tranquila disponível, tendo a duração de 45 minutos aproximadamente.
- São pedidos dados referentes à identificação pessoal da criança e respetivo agregado familiar, no entanto está salvaguardada a confidencialidade dos dados de cada participante e respetivo agregado familiar.
- **A permissão do Encarregado de Educação e respetiva assinatura do Formulário de Consentimento Informado¹ é de cariz obrigatório.**

Neste sentido, solicito a V. Ex.^a autorização para o desenvolvimento do projeto apresentado, nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico acima referidas, no período de 1 de abril de 2012 a 31 de junho de 2012.

Aguardando a resposta de V. Ex.^a, aproveito para manifestar completa disponibilidade para fornecer outros esclarecimentos que entender convenientes.

Com os melhores cumprimentos,

Inês Cadório

(sob orientação da Professora Doutora Marisa Lobo Lousada)

Nota: Para qualquer esclarecimento adicional, comentário ou recomendação estarei disponível através dos contactos inescadorio@ua.pt ou 914 628 571, ou ainda presencialmente através de marcação de uma reunião.

APÊNDICE II: FOLHA DE INFORMAÇÃO AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO.

FOLHA DE INFORMAÇÃO AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Projeto: Análise do desenvolvimento linguístico de crianças entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses.

Executante: Inês Cadório (aluna do mestrado em Ciências da Fala e da Audição) sob orientação de Professora Doutora Marisa Lousada (docente na Universidade de Aveiro).

Venho por este meio solicitar a autorização para a participação do seu Educando num projeto de análise do desenvolvimento linguístico de crianças entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses, através da aplicação do Teste de Linguagem – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar (TL-ALPE).

Caso autorize a participação do seu Educando neste projeto, comprometo-me a fornecer a síntese dos resultados obtidos, após a avaliação do mesmo.

Antes de decidir se deseja que o seu Educando participe no projeto deverá compreender o que o motiva e qual o seu alcance.

Por favor, leia cuidadosamente a informação que se segue.

Caso não compreenda algo ou sinta necessidade de esclarecimentos adicionais não hesite em contactar-me.

Objetivo do Projeto

Pretende-se conhecer as competências de compreensão auditiva e de expressão verbal oral nos domínios da semântica e morfossintaxe, e metalinguagem nos domínios da semântica, morfossintaxe e fonologia.

As tarefas solicitadas à criança irão consistir na identificação e nomeação de imagens de objetos, compreensão de frases, execução de ordens, entre outras tarefas. Estes procedimentos não são invasivos e não têm riscos.

O seu Educando faz parte de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses, que foram convidadas a participar neste

projeto por reunirem as condições pretendidas (e.g. apresentar um desenvolvimento da linguagem normal).

Considerações acerca do projecto:

- A aplicação do TL-ALPE será efetuada individualmente, numa sala que esteja disponível e terá uma duração aproximada de 45 minutos.
- Serão pedidos dados de identificação pessoal da criança e agregado familiar ao Professor Titular, através do preenchimento de um Questionário de Caracterização Sociocultural, no entanto garante-se o anonimato e a confidencialidade de todos os dados, os quais serão apenas utilizados para o fim a que se destinam pela autora do projeto.
- **A sua permissão enquanto Encarregado de Educação e respetiva assinatura do Formulário de Consentimento Informado é de cariz obrigatório.**

Deste modo, a decisão de contribuir com a participação do seu Educando depende única e exclusivamente de si. Se decidir participar ser-lhe-á fornecido este folheto informativo, ser-lhe-á pedido que assine um Formulário de Consentimento Informado e será pedido ao Professor que preencha um Questionário de Caracterização Sociocultural da criança. Caso opte por permitir a participação do seu Educando é livre de desistir a qualquer momento sem que haja qualquer tipo de repercussões, o mesmo acontece caso decida não fazer parte deste projeto.

Este projeto é aprovado pelo Agrupamento de Escolas de Oliveirinha.

Nota: Se tiver alguma questão relativa à natureza deste projeto que deseje ver esclarecida, sinta-se livre para me contactar. Estarei à sua disposição através do número 914 628 571 ou do email inescadorio@ua.pt.

Obrigada pelo seu interesse neste projeto.

A aluna responsável,

Inês Cadório

APÊNDICE III: FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.**FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Projeto: Análise do desenvolvimento linguístico de crianças entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses.

Executante: Inês Cadório (mestranda em Ciências da Fala e da Audição)

Eu, _____ aceito
que _____ o _____ meu _____ Educando
_____ faça parte do
projeto de análise do desenvolvimento linguístico de crianças entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses, que será apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição.

Li a **Folha de Informação ao Encarregado de Educação** e entendo a natureza e propósito deste projeto. Este não implica quaisquer riscos para a integridade do meu Educando.

Todas as minhas questões foram esclarecidas e ponderei acerca da participação do meu Educando.

Entendo que fazer parte deste projeto é um ato voluntário e que sou livre de desistir a qualquer momento em que eu assim o entenda, pois isso não irá afetar a Educação do meu Educando.

Deste modo, dou o meu consentimento informado para a recolha de informação escrita através da aplicação do Teste de Linguagem – Avaliação da Linguagem Pré-Escolar (TL-ALPE) ao meu Educando, iniciativa e responsabilidade da aluna do Mestrado em Ciências da Fala e da Audição – Inês Cadório – sob a orientação da Professora Doutora Marisa Lousada.

Encarregado de Educação: _____

Data: __ / __ / ____

Expliquei a natureza e o propósito deste projeto e respondi às questões do participante.

Inês Cadório: _____

Data: __ / __ / ____

APÊNDICE IV: QUESTIONÁRIO DE CARATERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL.



Projeto: Análise do desenvolvimento linguístico de crianças entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses.

Questionário de Caraterização Sociocultural

Exm.^{o/(a)} Professor/(a), estou empenhada em estudar o desenvolvimento linguístico de crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses.

A sua resposta a este questionário é de vital importância. Procure ser o mais exato possível nas suas respostas. Será garantida a confidencialidade dos dados.

Obrigada pela sua participação.

Executante:

Aluna do Mestrado em Ciências da Fala e da Audição na Universidade de Aveiro

Inês Cadório sob a orientação da Professora Doutora Marisa Lobo Lousada

Secção A. Caraterização da Criança

1. Número do Informante: (Escreva.) _____

2. Género: (Assinale com X.)

Masculino ☐ 1

Feminino ☐ 2

3. Data de Nascimento: (Escreva dia-mês-ano.) _____

4. Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico: (Escreva nome da escola.) _____

5. A criança possui o Português Europeu como língua materna (primeira língua)? (Assinale com X.)

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

6. A criança frequenta ou já alguma vez frequentou Terapia da Fala? (Assinale com X.)

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

7. A criança possui problemas de natureza sensorial, motora ou mental? (Assinale com X.)

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

8. Como classifica o desempenho da criança ao nível da compreensão de linguagem? (Assinale com X.)

Na resposta a esta pergunta tenha em conta: a compreensão de ordens; a compreensão de perguntas; e a compreensão de frases complexas.

Desempenho abaixo da sua faixa etária ☐ 1 Desempenho acima da sua faixa etária ☐ 3

Desempenho adequado à sua faixa etária ☐ 2 Sem elementos para responder ☐ 4

9. Como classifica o desempenho da criança ao nível da expressão de linguagem? (Assinale com X.)

Na resposta a esta pergunta tenha em conta: a produção de frases complexas; a utilização de vocabulário; a utilização de formas verbais no presente, passado e futuro; e a narração de acontecimentos.

Desempenho abaixo da sua faixa etária ☐ 1 Desempenho acima da sua faixa etária ☐ 3

Desempenho adequado à sua faixa etária ☐ 2 Sem elementos para responder ☐ 4

10. Como classifica o desempenho da criança ao nível da articulação verbal oral? (Assinale com X.)

Na resposta a esta pergunta tenha em conta: a articulação da maioria dos sons da fala e a articulação dos grupos consonânticos.

Desempenho abaixo da sua faixa etária ☐ 1 Desempenho acima da sua faixa etária ☐ 3

Desempenho adequado à sua faixa etária ☐ 2 Sem elementos para responder ☐ 4

Secção B. Caraterização do Agregado Familiar**1. Quem faz parte do agregado familiar da criança?** (Escreva.) _____**2. Onde reside a criança e respetivo agregado familiar?** (Assinale com X.)Cidade ☐ 1Vila ☐ 2Aldeia ☐ 3**3. Quais são as habilitações literárias do pai ou outro cuidador?** (Assinale com X.)

No caso da criança ter outro cuidador, que não o pai, especifique qual o grau de parentesco: _____

Nenhum grau de Ensino ☐ 1Bacharelato ☐ 4Ensino Básico (1º, 2º ou 3º ciclo) ☐ 2Licenciatura ☐ 5Ensino Secundário ☐ 3Mestrado/Doutoramento ☐ 6**4. Relativamente à pessoa que considerou na pergunta anterior, qual é a sua profissão?** (Escreva.) _____**5. Quais são as habilitações literárias da mãe ou outro cuidador?** (Assinale com X.)

No caso da criança ter outro cuidador, que não a mãe, especifique qual o grau de parentesco: _____

Nenhum grau de Ensino ☐ 1Bacharelato ☐ 4Ensino Básico (1º, 2º ou 3º ciclo) ☐ 2Licenciatura ☐ 5Ensino Secundário ☐ 3Mestrado/Doutoramento ☐ 6**6. Relativamente à pessoa que considerou na pergunta anterior, qual é a sua profissão?** (Escreva.) _____

APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO DE CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA.**QUESTIONÁRIO DE CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA**

Projeto: Análise do desenvolvimento linguístico de crianças entre os 6 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses.

Executante: Inês Cadório (aluna do mestrado em Ciências da Fala e da Audição) sob orientação de Professora Doutora Marisa Lousada (docente na Universidade de Aveiro).

Exm.^{o/(a)} Cuidador/(a), no seguimento do projeto para o qual autorizou a participação do seu filho/educando, venho por este meio solicitar algumas informações necessárias à divisão dos participantes em grupos socioeconómicos.

A sua resposta a este questionário é de vital importância. Será garantida a confidencialidade dos dados.

Obrigada pela sua participação!

1. Considerando a pessoa com maior rendimento no seu agregado familiar, isto é, a que ganha mais dinheiro por ano:

1.1. Qual o grupo ocupacional a que pertence? (Assinale com X a resposta.)

Patrão/proprietário (agricultura, comércio, indústria, serviços) de empresa/loja/exploração com 6 ou mais trabalhadores	
Quadro superior (responsável por 6 ou mais trabalhadores)	
Quadro superior (responsável por 5 ou menos trabalhadores)	
Profissão liberal ou similar	
Quadro médio (responsável por 6 ou mais trabalhadores)	
Patrão/proprietário (agricultura, comércio, indústria, serviços) de empresa/loja/exploração com 5 ou menos trabalhadores	
Profissão técnica, científica e artística por conta de outrem	
Quadro médio (responsável por 5 ou menos trabalhadores)	
Empregado de escritório	
Estudante, doméstica, inativo	
Empregado trabalhando sem ser em escritório	
Trabalhador manual ou similar por conta própria	
Desempregado	
Trabalhador manual por conta de outrem	

Nota: Caso a pessoa considerada tenha várias atividades, considere a atividade principal de onde resultam os rendimentos.

Caso a pessoa seja reformada, considere a atividade ocupacional relativa à atividade que exercia antes de se reformar.

1.2. Qual a sua escolaridade? (Assinale com X a resposta.)

Não sabe ler nem escrever	
Sabe ler ou escrever sem possuir diploma	
1º Ciclo do Ensino Básico (antiga 4ª classe)	
2º Ciclo do Ensino Básico (antigo 6º ano)	
3º Ciclo do Ensino Básico (antigo 9º ano)	
11º-12º Anos de escolaridade	
Bacharelato ou frequência de curso superior	
Licenciatura ou mais	

Observação: Se tiver alguma questão relativa à natureza deste questionário que deseje ver esclarecida, sinta-se livre para me contactar. Estarei à sua disposição através do número 914 628 571 ou do email inescadorio@ua.pt.

APÊNDICE VI: CLASSIFICAÇÃO DA CONDIÇÃO SOCIOECONÓMICA.

CLASSIFICAÇÃO ESOMAR (REIF, ET AL., 1991)

CONCEITO	
<p>Estatuto social: Posição social relativa que cada indivíduo ocupa numa determinada estrutura ou sistema social, posição essa à qual corresponde um nível de prestígio que define, em grande medida, a sua identidade social e o seu papel explícito, bem como os seus direitos e deveres, horizontal e verticalmente. O estatuto define também processos de atribuição, ou seja, não corresponde única e exclusivamente ao conjunto de atributos que permitem que um ator social desempenhe o seu papel.</p> <p>O estatuto social é, aqui, composto pelo cruzamento de dois indicadores respeitantes à pessoa que, no agregado familiar do inquirido, mais contribui para a globalidade do rendimento desse agregado, cruzamento esse que se realiza de forma a garantir uma adequada adaptação ao caso português da grelha ESOMAR (<i>European Society for Opinion and Marketing Research</i>).</p>	
DIMENSÕES	
Tipo de ocupação	Escolaridade
INDICADORES	
Grupo ocupacional	Grau de instrução

Co d.	GRUPO OCUPACIONAL
01	Patrão/proprietário (agricultura, comércio, indústria, serviços) de empresa/loja/exploração com 6 ou mais trabalhadores
02	Quadro superior (responsável por 6 ou mais trabalhadores)
03	Quadro superior (responsável por 5 ou menos trabalhadores)
04	Profissão Liberal ou similar
05	Quadro médio (responsável por 6 ou mais trabalhadores)
06	Patrão/proprietário (agricultura, comércio, indústria, serviços) de empresa/loja/exploração com 5 ou menos trabalhadores
07	Profissões técnicas, científicas e artísticas por conta de outrem
08	Quadro médio (responsável por 5 ou menos trabalhadores)
09	Empregado de escritório
10	Estudante, doméstica, inactivo
11	Empregados trabalhando sem ser em escritório
12	Trabalhadores manuais e similares por conta própria
13	Desempregados
14	Trabalhadores manuais por conta de outrem

G R E L H A E S O M A R	GRUPO OCUPACIONAL														
GRAU DE INSTRUÇÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Não sabe ler nem escrever	A									E					
Sabe ler ou escrever sem possuir diploma						D									
1º Ciclo do Ensino Básico (antiga 4ª Classe)															
2º Ciclo do Ensino Básico (antigo 6º ano)															
3º Ciclo do Ensino Básico (antigo 9º ano)															
11º Ano de Escolaridade		B						C							
12º Ano de Escolaridade															
Bacharelato ou frequência de Curso Superior															
Licenciatura ou mais															

ESTATUTO SOCIAL	
A	Elevado
B	Médio-elevado
C	Médio
D	Médio-baixo
E	Baixo

APÊNDICE VII: COMPETÊNCIAS DOMINADAS E EM FASE DE AQUISIÇÃO NAS CRIANÇAS AVALIADAS.

Domínios Linguísticos			
Semântica		M acertos (%)	Classificação
EVO	Nomeação de partes do corpo, alimentos, vestuário, objetos, animais, móveis, transportes e profissões	92.11	E
	Nomeação de ações	96.56	E
	Nomeação de objetos por associação à função	98.04	E
	Nomeação de locativos	41.25	NA
	Evocação de palavras pela categoria semântica	84.58	ANE
	Nomeação de categorias semânticas	35.42	NA
	Evocação de antónimos	51.88	FA
CA	Identificação de partes do corpo, alimentos, vestuário, objetos, animais, móveis, transportes e profissões	99.84	E
	Identificação de ações	99.06	E
	Identificação de objetos por associação à função	100.00	E
	Identificação de locativos	97.81	E
	Identificação de categorias semânticas	95.00	E
Morfossintaxe		M acertos (%)	
EVO	Frases simples	100.00	E
	Frases complexas coordenadas copulativas	98.33	E
	Concordância de número	90.69	E
	Concordância de género	50.88	FA
	Pronomes possessivos	97.92	E
	Conjugação verbal - futuro próximo	91.25	E
	Conjugação verbal - aspeto durativo	98.75	E
	Conjugação verbal - pretérito perfeito simples	95.42	E
CA	Frases simples	97.5	E
	Frases complexas coordenadas	76.67	ANE
	Frases complexas subordinadas	87.66	E
	Frases na voz passiva	91.88	E
Metalinguagem			
Consciência Semântica			
EVO	Definição semântica	8.00	NA
	Repetição, identificação, reformulação e justificação de agramaticalidades semânticas	55.00	FA
Consciência Morfossintática			
EVO	Repetição, identificação, reformulação e justificação de agramaticalidades morfossintáticas	65.50	FA
Consciência Fonológica			
EVO	Segmentação silábica	68.75	FA
	Segmentação fonémica	15.25	NA
CA	Identificação e associação pela sílaba final	86.88	E
	Identificação e associação pelo fonema inicial	71.25	E

EVO – expressão verbal oral; CA – compreensão auditiva.

0-50% - NA (competência não adquirida);

51-75% - FA (competência em fase de aquisição);

76-85% - ANE (competência adquirida mas não estabilizada);


86-100% - E (competência estabilizada).

ANEXO I: DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS AVALIADAS PELO TL-ALPE.

Competências e Domínios Linguísticos avaliados pelo ALPE					
Domínios Linguísticos		Competências Comunicativas			
		Compreensão Auditiva		Expressão Verbal Oral	
		Nº do Subteste	Subteste	Nº do Subteste	Subteste
Semântica		1	Identificação de imagens de partes do corpo, alimentos, vestuário, objetos, animais, móveis, transportes e profissões	1	Nomeação de imagens de partes do corpo, alimentos, vestuário, objetos, animais, móveis, transportes e profissões
		2	Identificação de imagens de ações	2	Nomeação de imagens de ações
		3	Identificação de imagens de objetos para associação à função	3	Nomeação de imagens de objetos para associação à função
		4	Identificação de locativos	4	Nomeação de locativos
				5	Evocação de palavras pela categoria
		6	Identificação de categoria	6	Nomeação de categoria
				7	Evocação de antónimos
Morfossintaxe		14	Frases simples	8	Frases simples (SVO)
		15	Frases complexas	9	Frases complexas coordenadas “e”
		15.1	Coordenadas	10	Concordância de número
		15.2	Subordinadas	11	Concordância de género
		16	Frases na voz passiva	12	Pronomes possessivos
				13	Conjugação verbal
				13.1	Futuro próximo
				13.2	Aspeto durativo
				13.3	Pretérito perfeito simples
				17	Consciência semântica
Metalinguagem	Semântica			17.1	Definição semântica
				17.2	Agramaticalidade semântica
	Morfossintaxe			18	Consciência morfossintática
				18.1	Agramaticalidade morfossintática
	Fonologia			19	Consciência fonológica
				19.1	Segmentação silábica
				19.2	Segmentação fonémica
		19.3	Identificação e associação pela sílaba final		
		19.4	Identificação e associação pelo fonema inicial		

ANEXO II: FOLHA DE REGISTO DO TL-ALPE.

Avaliação da Linguagem Pré-Escolar - ALPE
 Mendes, Afonso, Lousada e Andrade
 Código: _____



SUBTESTE DE LINGUAGEM: FOLHA DE REGISTO

Data de Nascimento: ____ (D)/ ____ (M)/ ____ (A) Idade: ____ Anos ____ Meses

Jardim de Infância: _____

Data da avaliação: ____ (D)/ ____ (M)/ ____ (A)

Avaliador: _____

Competências e Domínios Linguísticos

		Domínios Linguísticos					Total	
		Pontuação	Semântica	Morfossintaxe	Metalinguagem			
					Semântica	Morfossintaxe		
Competências Linguísticas	Expressão	Pontuação absoluta						
		Pontuação relativa						
		Desvio Padrão						
	Compreensão	Pontuação absoluta						
		Pontuação relativa						
		Desvio Padrão						
Total								

Cotação:
 Em quase todo o ALPE a cotação é dicotómica em correcto (1) e errado ou ausência de resposta (0). Os casos de excepção são quatro e encontram-se explicados nas páginas 16 e 17 do manual.

"RE:" significa resposta esperada.

Registo de Direitos de Autor nº 1440/2008
 Registo de Marca Nacional nº 20081000038470
 A reprodução deste documento é estritamente proibida.

Versão 21

1. Nomeação e identificação de imagens de partes do corpo, alimentos, vestuário, objectos, animais, móveis, transportes e profissões

Instrução: O avaliador aponta para a imagem e pergunta:

Item	Nomeação		Identificação	
	"Como se chama isto?"		"Onde está o/a ...?"	
	Resposta	Cotação	Resposta	Cotação
1. banana				
2. queijo				
3. camisola				
4. leão				
5. comboio				
6. médico				
7. cama				
8. escova de dentes				
9. queijo				
10. sapato				
11. porco				
12. bicicleta				
13. cadeira				
14. vassoura				
15. joelho				
16. padeiro				

2. Nomeação e identificação de imagens de acções

Instrução: O avaliador aponta para a imagem e pergunta:

Item	Nomeação		Identificação	
	"O que está a pessoa a fazer?"		"Onde está uma pessoa a...?"	
	Resposta	Cotação	Resposta	Cotação
1. pintar				
2. rir				
3. cozinhar				
4. beber				

3. Nomeação e identificação de imagens de objectos para associação à função

Instrução: O avaliador aponta para a imagem e pergunta:

Modelo: "Para que serve um livro? Serve para ler".	Nomeação		Identificação	
	"Para que serve?"		"Onde está uma coisa que serve para ... ?"	
Item	Resposta	Cotação	Resposta	Cotação
1. camisola / vestir				
2. uvas / comer				
3. lápis / escrever				
4. cadeira / sentar				
5. boneca / brincar				
6. carro / guiar ou conduzir				
7. tesoura / cortar				

4. Nomeação e identificação de locativos (com objectos em miniatura)

Instrução: O avaliador coloca todos os objectos em cima da mesa nas posições pretendidas, e pergunta:

Modelo: "Onde é que eu estou sentado(a)? Eu estou sentado(a) em cima da cadeira".	Nomeação		Identificação	
	"Onde está o/a....?"		"Onde está um objecto...?"	
Item	Resposta	Cotação	Resposta	Cotação
1. faca / em cima (faca em cima do prato)				
2. garfo / ao lado (garfo ao lado do prato)				
3. colher / dentro (colher dentro do copo)				
4. carro / atrás (carro atrás da boneca)				

5. Evocação de palavras pela categoria (uso de hipónimos)

Instrução: O avaliador nomeia a categoria e dá dois exemplos.

Modelo: "Vou dizer-te nomes de dois brinquedos, a boneca e a bola".	Evocação	
	"Diz-me nomes de dois/duas..."	
Item	Resposta	Cotação
1. frutas		
2. profissões		
3. roupa / vestuário		

6. Nomeação e identificação de categoria (uso de hiperónimos)

Instrução: O avaliador dá dois exemplos e nomeia a respectiva categoria.

Modelo: "O carro e a boneca são brinquedos".	Nomeação		Identificação	
	"Diz-me o nome deste grupo"		"Onde estão ...?"	
Item	Resposta	Cotação	Resposta	Cotação
1. animais				
2. transportes				
3. móveis da casa				

7. Evocação de antónimos

Instrução: O avaliador diz uma palavra e o antónimo da mesma.

Modelo: "O contrário de bonito é feio! Agora diz tu, o contrário de ... é ..."	"Qual é o contrário de..."	
	Resposta	Cotação
1. seco (molhado)		
2. fino (grosso)		
3. fácil (difícil)		
4. rir (chorar)		
5. vestir (despir)		
6. abrir (fechar)		

Morfossintaxe**Expressão****8. Frases simples (SVO)**

Instrução: O avaliador aponta para a imagem e pergunta:

Modelo: "O que é que o menino está a fazer? O menino come o chocolate".

	Item	Resposta	Cotação
1.	O que é que a menina está a fazer? RE: (A menina) lava/está a lavar os dentes.		
2.	O que é que o menino está a fazer? RE: (O menino) bebe/está a beber (leite/água).		

9. Frases complexas coordenadas "e"

Instrução: O avaliador aponta para a imagem e pergunta:

Modelo: "O que é que a senhora tem? (A senhora) tem um saco e um ramo de flores".

	Item	Resposta	Cotação
1.	O que é que o menino faz? RE: (O menino) come o chocolate e bebe o sumo.		

Instrução: O avaliador aponta para a imagem e pergunta:

Modelo: "O que é que o menino faz? (O menino) pega na bola e dá um chuto".

	Item	Resposta	Cotação
2.	O que é que a menina faz? RE: (A menina) come a sopa e lava os dentes.		

Instrução: O avaliador aponta para a imagem e pergunta:

Modelo: "O que é que aconteceu? O palhaço fez uma careta e o menino riu".

	Item	Resposta	Cotação
3.	O que é que aconteceu ao menino? RE: (O menino) comeu o chocolate e sujou-se.		

10. Concordância de número

Instrução: O avaliador aponta para a imagem e diz:

Modelo: "Aqui está um gato, aqui estão três gatos: gato-gatos".

	Item	Resposta	Cotação
1.	Bola		
2.	Rapaz		
3.	Anel		
5.	Jornal		
6.	Caracol		
7.	Lápis azul		
8.	Mão		
9.	Pão		
10.	Leão		

11. Concordância de género

Instrução: O avaliador diz:

Modelo: "O par do menino é a menina: menino-menina".

	Item	O par de ... é ...	Resposta	Cotação
1.	o irmão (a irmã)			
2.	a rapariga (o rapaz)			
3.	a comilona (o comilão)			
4.	o actor (a actriz)			
5.	o boi (a vaca)			
6.	o príncipe (a princesa)			
7.	o europeu (a europeia)			
8.	o estudante (a estudante)			
9.	o vendedor (a vendedora)			
10.	o carneiro (a ovelha)			

12. Pronomes possessivos

Instrução: O avaliador aponta para o seu próprio nariz e pergunta: Modelo: "De quem é este nariz? É meu".		Resposta	Cotação
Item			
1.	O avaliador aponta para o seu próprio olho e pergunta: De quem é este olho? RE: (É) Teu		
2.	O avaliador aponta para a boca da criança e pergunta: De quem é esta boca? RE: (É) Minha		
3.	O avaliador aponta para a sua boca e pergunta: De quem é esta boca? RE: (É) Tua		

13. Conjugação Verbal**13.1. Futuro próximo (3ª pessoa do plural)**

Instrução: O avaliador apresenta um par de imagens e diz: Modelo: "O que é que vai acontecer ao menino?" Vai cair.		Resposta	Cotação
Item			
1.	O que vai acontecer aos copos?		

13.2. Aspecto durativo (3ª pessoa do singular)

Instrução: O avaliador aponta para a imagem e diz: Modelo: "O que é que o menino está a fazer? Está a beber".		Resposta	Cotação
Item			
1	E nesta imagem? RE: Está a comer.		

13.3. Pretérito perfeito simples

Instrução: O avaliador aponta para a imagem e diz: Modelo: "Aqui a menina pinta um barco, aqui a menina já pintou".		Resposta	Cotação
Item			
1.	Aqui a menina vai vestir uma camisola. Aqui a menina já ... RE: vestiu (3ª pessoa do singular)		
2.	Aqui a mãe e a menina fazem um bolo. Aqui a mãe e a menina já ... RE: fizeram (3ª pessoa pl.)		
3.	Aqui a senhora limpa a mesa. Aqui a senhora já ... RE: limpou (3ª pessoa do singular)		

Compreensão**14. Frases simples**

Instrução: O avaliador diz: Modelo: "O Ricardo comeu a sopa. Quem comeu a sopa? O Ricardo"		Resposta	Cotação
Item			
1.	O menino tem uma bola vermelha muito grande. O que é que o menino tem? RE: Uma bola/ Uma bola vermelha/ uma bola vermelha muito grande.		
2.	A Carolina mostrou a sua mochila amarela à Ana. A quem é que a menina mostrou a mochila? RE: À Ana		

15. Frases complexas

15.1. Coordenadas

	Item	Resposta	Cotação
1.	O João pegou no lápis e fez um desenho. O que é que o João fez primeiro? RE: (O João) pegou/agarrou no lápis.		
2.	O menino caiu e magoou-se. Por que é que o menino se magoou? RE: (O menino magoou-se porque) caiu/ porque ia a correr/ porque tropeçou.		
3.	O copo caiu mas não partiu. O que é que podia ter acontecido? RE: (O copo) podia ter-se partido - Outras formas verbais do verbo partir são consideradas correctas.		

15.2. Subordinadas

	Item	Resposta	Cotação
1.	Vamos comer o gelado e o bolo que a Rita fez. O que é que a Rita fez? RE: (A Rita fez) um gelado e um bolo.		
2.	A senhora beijou a menina que perdeu o anel. Quem é que perdeu o anel? RE: A menina.		
3.	A senhora que está a brincar com o Miguel tem o cabelo preto. Quem é que tem o cabelo preto? RE: A senhora.		
4.	Quando o Miguel chegou a casa o Nuno já estava a ver televisão. Quem é que chegou primeiro a casa? RE: O Nuno.		
5.	A mãe pediu ao João que pusesse a mesa. Quem pôs a mesa? RE: O João.		
6.	O Pedro estava a chorar porque o brinquedo se partiu. Por que é que o Pedro estava a chorar? RE: Porque estragou/partiu o brinquedo/ Porque o brinquedo se partiu.		
7.	Se estivesse bom tempo a Joana ia à praia. O que é que acontecia se estivesse bom tempo? RE: (A Joana) ia à praia.		
8.	A Joana comprou o bilhete para ir ao circo. Para que é que a Joana comprou o bilhete? RE: Para ir ao circo/Para ir ver os palhaços.		

16. Frases na voz passiva

	Item	Resposta	Cotação
1.	A boneca da Joana foi comprada pela Rita. Quem comprou a boneca? RE: A Rita.		
2.	O Rui foi fotografado pela Sílvia. Quem tirou a fotografia? RE: A Sílvia/A menina.		

Metalinguagem

17. Consciência semântica

17.1 Definição semântica

Instrução: O avaliador diz uma palavra e explica o significado da mesma: Modelo: Vou dizer-te um nome e depois tens de explicar o que é ou o que quer dizer. "Uma bola é um brinquedo redondo, que usamos para jogar futebol. Podemos dar-lhe pontapés ou atirar a bola com a mão"		"O que é...?/ O que quer dizer?"	
	Item	Resposta	Cotação
1.	enfermeiro		
2.	cortar		
3.	medo		
4.	cavalo		
5.	alegria		
6.	feio		
7.	floresta		
8.	dormir		
9.	contente		
10.	preguiça		

17.2 Agramaticalidade semântica

Repetição		Avaliação	
Instrução: O avaliador diz uma frase e pergunta: 1º "O que é que eu disse?" Pedido de repetição; 2º "Está certo ou errado?"; 3º "Porquê?" Modelo: Agora tu vais ser o professor e tens de ver se eu falo bem ou mal. A frase "Tenho muito frio, preciso de tirar a roupa para ficar mais quente" não está certa, porque quando temos frio vestimos roupa, não a tiramos.		Repetição corrigida (0,25) ou Repetição literal da agramaticalidade (0,5)	Identificação e reformulação (0,25) ou Identificação, reformulação e justificação (0,5)
Item	Resposta		
1. O João adora comer gelados, por isso no Verão não come nenhum.			
2. O bebé está a chorar porque quer beber leite.			
3. O Ricardo tem muita roupa e a sua preferida é a bicicleta.			
4. A Maria tinha muito sono, então pediu à mãe os sapatos.			
5. A Sara estava muito triste e então começou a rir.			

18. Consciência Morfossintática

18.1 Agramaticalidade morfossintática

Repetição		Avaliação	
Instrução: O avaliador diz uma frase e pergunta: 1º "O que é que eu disse?" Pedido de repetição; 2º "Está certo ou errado?"; 3º "Porquê?" Modelo: A frase "As casa são bonitas" não está certa, porque se dizemos "as" é porque é mais do que uma casa, por isso temos de dizer "as casas", em vez de "as casa".		Repetição corrigida (0,25) ou Repetição literal (0,5)	Identificação e reformulação (0,25) ou Identificação, reformulação e justificação (0,5)
Item	Resposta		
1. Os meninos brinca no parque.			
2. A Joana e o Mário foram ao teatro.			
3. A mãe comprou ao Pedro.			
4. A menino foi ao circo.			
5. O Manuel leu dois livro.			

19. Consciência Fonológica

19.1 Segmentação silábica

Repetição		Avaliação	
Instrução: O avaliador diz: Modelo: "Quando dizemos a palavra 'queijo' podemos separar em vários bocadinhos: 'quei-jo' ".		Resposta	Cotação
Item			
1. Quando dizemos bola, quantos bocadinhos tem?			
2. Quantos bocadinhos tem a palavra prato?			
3. Quantos bocadinhos tem a palavra porta?			
4. Quantos bocadinhos tem a palavra flor?			

19.2 Segmentação fonémica

Repetição		Avaliação	
Instrução: O avaliador diz: Modelo: "Quando dizemos a palavra 'tu' podemos separar em bocadinhos ainda mais pequenos: 't-u' ".		Resposta	Cotação
Item			
1. Quantos bocadinhos tem a palavra fava?			
2. Quantos bocadinhos tem a palavra lula?			
3. Quantos bocadinhos tem a palavra rir?			
4. Quantos bocadinhos tem a palavra molho?			
5. Quantos bocadinhos tem a palavra pago?			

19.3 Identificação e associação pela sílaba final

Instrução: O avaliador diz: Modelo: Quando ouvimos a palavra 'janela' podemos encontrar outras palavras que acabam com o mesmo som. Por exemplo, das palavras banana, mochila e garrafa, é a mochila que acaba como janela: mochila-janela, acabam em 'la'.		Resposta	Cotação
Item			
Qual destas palavras acaba com o mesmo som que sapato?			
1.	Caneca Menino Palito		
Qual destas palavras acaba com o mesmo som que caracol?			
2.	Cachecol Pipocas Secador		

19.4 Identificação e associação pelo fonema inicial

Instrução: O avaliador diz: Modelo: Quando ouvimos a palavra 'bola' podemos encontrar outras palavras que começam com o mesmo som. Por exemplo, das palavras bata/péra é a bata que começa como bola: bola-bata, começam com 'b'.		Resposta	Cotação
Item			
Qual destas palavras começa com o mesmo som que sumô?			
1.	Cama Sapo Chuva		
Qual destas palavras começa com o mesmo som que casaco?			
2.	Comida Salada Garoto		

ANEXO III: APROVAÇÃO DE INQUÉRITO EM MEIO ESCOLAR

The screenshot shows an Outlook web interface. The address bar displays the URL: <https://dub114.mail.live.com/default.aspx?id=64855#n=1392968236&fid=8&st=http%3A%2F%2Fmime.gepe.min-edu.pt&mid=d4f0a88d-9>. The email title is "Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0306400001". The sender is "mime-noreply@gepe.min-edu.pt" (mime-noreply@gepe.min-edu.pt) with a date of 30/04/2012. The recipient is "inescadorio@hotmail.com".

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0306400001, com a designação *Avaliação da Linguagem Pré-Escolar (ALPE); Questionário de Caracterização Sócio-Cultural*, registado em 12-03-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Inês Ribeiro Cadório

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar pode ser aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se ao que se explicita nas observações.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Diretora de Serviços de Inovação Educativa

DGE

Observações:

a) Deverá ser obtida a prévia recolha do consentimento expresso da pessoa que participa no estudo, quando maior de idade e também dos alunos (menores de idade) ao seu encarregado de educação, seu representante legal. b) Deverá ser garantido o anonimato dos participantes. Não deve em caso algum comprometer-se a proteção do cidadão e dos seus dados pessoais (Lei nº67/98 de 26 de Outubro e Lei nº41/2004 de 18 de Agosto) para efeitos de tratamento de dados pessoais por meios total ou parcialmente automatizados.

© 2013 Microsoft Termos Privacidade Desenvolvedores Português (Brasil)